



**МЕЖДУНАРОДНЫЕ
МАХМУТОВСКИЕ
ЧТЕНИЯ**

VI Международные Махмутовские чтения, посвященные 90-летию академика РАО
МИРЗЫ ИСМАИЛОВИЧА МАХМУТОВА
12-14 апреля 2016 г.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российская академия образования
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Министерство образования и науки Республики Татарстан
Академия наук Республики Татарстан

VI МЕЖДУНАРОДНЫЕ МАХМУТОВСКИЕ ЧТЕНИЯ

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

12-14 апреля 2016 г.

СБОРНИК СТАТЕЙ

Казань, Елабуга - 2016

УДК 371
ББК 74.00
Н 34

Печатается по решению Редакционно-издательского Совета ЕИ К(П)ФУ
г. Елабуга

Редакционная коллегия:

Мерзон Е.Е. кандидат педагогических наук, доцент, директор
Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального
университета

Виноградов В.Л. кандидат педагогических наук, профессор, зам.
директора Елабужского института Казанского (Приволжского)
федерального университета

Ахтариева Р.Ф. кандидат педагогических наук, доцент, декан
факультета физической культуры Елабужского института Казанского
(Приволжского) федерального университета

Мартынова В.А. кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
теоретических основ физической культуры и безопасности
жизнедеятельности Елабужского института Казанского
(Приволжского) федерального университета

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. Сборник
статей VI Международных Махмутовских чтений.- Елабуга: Изд-во КФУ г.
Елабуга, 2016.- с.756

Сборник содержит научные статьи VI Международных
Махмутовских чтений, посвященных 90-летию академика Российской
Академии образования и Академии наук Республики Татарстан М.И.
Махмутова, направленных на раскрытие методических и дидактических
проблем современного образования. Одним из важнейших оснований
профессионального развития и саморазвития учителей сегодня может и
должна выступить технология проблемного обучения, развиваемая (в ее
различных аспектах) не только в России, но и во многих странах мира.



ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

ул. Погодинская, 8, Москва, 119121
тел. (499) 245-1641
факс (499) 246-8177, (499) 248-6969
E-mail: mail@raop.ru, <http://www.raop.ru/>

02.03.2016 № 01-169/15/4
На № 01-15/102 от 03.02.2016

**Ректору ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский)
федеральный университет»**

И.Р. Гафурову

**Глубокоуважаемый Ильшат Рафкатович!
Глубокоуважаемые участники VI Махмутовских чтений!**

Сердечно приветствую и поздравляю вас с открытием VI Махмутовских чтений, посвященных 90-летию Мирзы Исмаиловича Махмутова.

Один из выдающихся деятелей отечественной педагогики, Мирза Исмаилович Махмутов широко известен в России и за рубежом как исследователь проблем, связанных с обучением и воспитанием детей и подростков, автор более 500 научных работ по лингвистике и педагогике, государственный, общественный деятель, организатор образования в Республике Татарстан. Талантливый ученый и педагог, он разработал теоретические и практические методы проблемного обучения в общеобразовательной и профессиональной школе, основы организации учебного процесса.

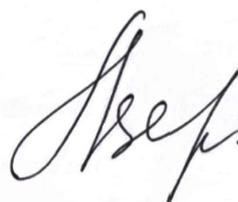
Вместе со своими учениками М.И. Махмутов активно разрабатывал вопросы взаимосвязи экономики и интеллектуального потенциала общества, соотношения религиозного и светского знания в системе образования и говорил о том, что основу становления личности должны составлять духовные ценности.

Академик РАО Махмутов М.И. всегда занимал активную жизненную позицию, неустанно занимался общественной деятельностью – в Российской академии образования к нему относились с большим уважением как к новатору в деле развития российского образования.

Уверена, что Чтения предоставят широкие возможности для обсуждения наиболее актуальных вопросов развития проблемного обучения в системе российского образования, послужит стимулом для более тесной координации усилий профессионального сообщества в дальнейшем развитии идей Мирзы Исмаиловича Махмутова.

Желаю всем участникам конференции плодотворной работы!

Президент РАО,
академик РАО

 Л.А. Вербицкая

ЧАСТЬ I ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 378

Аетдинова Р. Р.

к.п.н., доцент кафедры производственного менеджмента

ФГБОУ ВО «Казанский федеральный университет»

Россия, Набережные Челны

E-mail: rasulya_a@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РИСКОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: В статье рассматриваются различные аспекты рассмотрения понятия риска в педагогической теории и практике. Значительная часть исследований рисков проведена экономической наукой. Изучение рисков в образовании имеет свои специфические черты. Возникает необходимость исследования рисков образовательных учреждений как в общенаучном аспекте с применением результатов экономической науки, так и собственно в педагогических разработках, которые могут рассматривать специфические риски образования.

Ключевые слова: риск, риски в образовании, рискообразующие факторы, менеджмент образования, управление рисками.

Aetdinova R.R.

Ph. D, assistant professor Kazan State University,

E-mail: rasulya_a@mail.ru

RESEARCH PROBLEMS OF RISKS IN EDUCATION

Abstract: The new challenges, threats and risks in the conditions of globalization of modern world and transformation of Russian society are regarded. The risks of modernization of Russian education and factors of decreasing are analyzed. One of the factors is the creation of the innovation surroundings in the high schools.

Keywords: Modernization of education, challenges, threats, risks

Кардинально изменившаяся социально-политическая ситуация начала 90-х годов открыла широкие возможности для вузов. Несмотря на фактическое сокращение бюджетного финансирования, появились широкие возможности привлечения студентов на основе внебюджетного финансирования. Вузы стали активно использовать эти возможности, пользуясь сложившимся к началу 90-х годов дефицитом профессиональных кадров с высшим образованием и общественным запросом на высшее образование. Появились новые востребованные специальности, бюджеты вузов значительно пополнились за счет внебюджетных поступлений, что дало возможность вузам улучшить свою материально-техническую базу и повысить зарплату сотрудникам.

Однако ухудшение экономической ситуации в России, начиная с 2008 года, демографический спад и преодоление кадрового кризиса существенно отразилось на образовательной и экономической деятельности вузов. Им приходится бороться за бюджетное финансирование, которое постоянно сокращается. Продолжающийся демографический кризис, сокращение интенсивности учебных программ в соответствии с переходом к Болонской системе, государственная политика развития среднего профессионального образования за счет сокращения системы ВПО создали для российских вузов беспрецедентную ситуацию борьбы за выживание [1, с.22].

Принятый в конце 2012 года Федеральный закон «Об образовании» нормативным путем установил новые основы формирования системы вузовского образования. Согласно закону, вуз получили новый юридический статус и

значительные возможности по осуществлению самостоятельной хозяйственной деятельности [9]. Новая система финансирования вузов, с одной стороны, позволила расширить спектр предлагаемых учебным заведением образовательных услуг, включая дополнительное и послевузовское образование, и развивая, тем самым, коммерческую деятельность [3]. Это повысило, в свою очередь, возможности улучшения материально-технической базы заведения, повышения заработной платы сотрудникам. С другой стороны, согласно положениям закона, вуз де-факто обрел не только черты и возможности коммерческого предприятия, но и различные виды рисков. Образовательное учреждение, покупая и продавая услуги, стало полноценным участником рынка услуг и, помимо создания социального эффекта, вступило в борьбу за получение прибыли.

Полученная свобода осуществления инновационной и предпринимательской деятельности сопровождается проявлением различного вида рисков и угроз. Это актуализирует проблему выявления и минимизации рисков образовательных учреждений.

Анализ рисков, источников их происхождения, методов оценки, идентификации рисков и управления ими имеет высокую практическую значимость для образовательных учреждений. Это может дать вузам инструментарий, который позволит на этапе планирования своей деятельности выявить неблагоприятные факторы и снизить неблагоприятное воздействие финансовых и управленческих рисков при принятии решений.

Изучение рисков в образовании носит междисциплинарный характер. Это связано с тем, что научное понимание категории риска активно разрабатывается в экономической науке, где и сосредоточена большая часть исследований по управлению рисками. Рыночная экономика и бизнес неотделимы от опасности потерь, так как предприниматели принимают решения в условиях неопределенности, когда необходимо выбирать направление действий из нескольких возможных вариантов, осуществление которых сложно предсказать. Поэтому в экономической науке изучение рисков имеет значительный исторический и методологический опыт.

Мировая экономическая наука рассматривает классическую и неоклассическую теории предпринимательского риска. В классической теории предпринимательский риск отождествляется с математическим ожиданием потерь, которые могут произойти в результате выбранного решения. Риск в этом случае выступает как ущерб при реализации определённого решения. В 30-е годы XX в. экономисты А. Маршалл и А. Пигу разработали основы неоклассической теории экономического риска, сущность которой заключается в следующем: предприниматель, работающий в условиях риска и неопределённости, прибыль которого есть случайная переменная, при заключении сделки руководствуется двумя критериями: размерами ожидаемой прибыли и величиной её возможных колебаний.

Существует несколько основных общенаучных подходов к пониманию категории риска. Можно рассматривать риск как ситуацию, наступление которой является нежелательным (А.А. Дагаев, Р.М. Качалов, А.И. Пригожин, Б.А. Райзберг). С другой стороны, риск – это возможность возникновения неблагоприятной ситуации или неудачного исхода производственно-хозяйственной или какой-либо другой деятельности (А.П. Альгин, М.С. Гринберг, А.Н. Хорин). Л.А. Родина, Г.В. Чернова, А.С. Шапкин видят риск как неопределенность, связанную с некоторым событием. Поскольку проявление риска в образовании необходимо рассматривать не только через количественный ущерб, но и в качественных измерениях, понятие риска образовательного учреждения выражается в виде вероятности наступления нежелательных последствий образовательной и финансово-хозяйственной деятельности. Проявление благоприятных событий характеризует состояние безопасности, которое можно трактовать как безрисковое.

В 2005 году появилось первое исследование рисков в образовании, выполненное Е.В.Ильяшенко. Автор рассматривал основные риски, возникающие при внедрении профильного обучения в школах. Проблемы высшего образования нашли свое отражение в исследованиях, посвященных анализу рискообразующих факторов в деятельности вузов (Г.А.Балыхин, В.В.Балашов, А.Б. Вифлеемский, Е.Г.Гущина, Э.М. Коротков, Я.И.Кузьминов, М.А. Лукашенко, И.А. Лысенко, Б.В. Рубин). Ряд исследователей выделяют экономические риски образовательных учреждений (С.В. Карманова, А.В. Цыбина, И.И.Новикова) [7, с.122]. Так, Т.П. Костюкова, И.А. Лысенко в качестве основания своей классификации рассматривают уровни подготовки, начиная от рисков уровня обеспечивающей подсистемы, т. е. вуза, и завершая рисками уровня потребителей специалистов [5, с.364]. Среди рисков вуза авторы определяют риск недостаточного финансирования образовательной деятельности вуза, риск недостатка бюджетного финансирования, риск недостатка квалифицированных педагогических кадров, риск недостаточного информационного обеспечения научно-образовательного процесса и другие. По мнению Н.Д. Сорокиной следует выделять, прежде всего, угрозы и вызовы, с которыми сталкивается образование [8]. К ним исследователь относит переход к «знаниевому» обществу, быстрое устаревание транслируемого знания, все большее распространение Интернета как глобальной сети, информатизация практически всех сторон жизни и др. Лебедев О. В выделяет риск внедрения ЕГЭ, считая, что «ответственность за результаты ЕГЭ переложат на учителя, в итоге учителя попытаются избавиться от учеников, которые вряд ли смогут успешно сдать ЕГЭ; вырастет объем репетиторских услуг, так как в качестве школьного обучения ничего не изменится, а вся ответственность за его результаты будет переложена на самих учащихся. [2, с.67] Данный риск существенным образом скажется и на вузах, существенно сократив количество абитуриентов. Таким образом, выявление факторов риска должно предусматривать установление источников рисков и знание природы их происхождения.

В последние годы внимание к проблеме рисков в образовании нашло свое отражение и в официальных документах. В Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы определены некоторые группы внешних рисков, которые могут оказывать воздействие на успешность реализации программы. Ряд вузов (ЮФУ, РГГУ и др.) в программах развития также обращают внимание на риски, влияющие на результаты их деятельности.

Анализируя педагогические работы, посвященные рискам образования, и официальные документы в сфере образования, можно сделать ряд выводов. Во-первых, в настоящее время в педагогике отсутствует общепринятое понимание категории риска в образовании. Зачастую риск рассматривают как проявление неопределенности, угрозу деятельности образовательного учреждения или как результат проявления нежелательных обстоятельств. Такая эклектичность понимания усложняет внедрение риск-менеджмента в практику управления образовательными учреждениями. Во-вторых, большинство представленных классификаций не учитывают специфики рисков образования и, по сути, копируют экономический подход к классификации рисков, выделяя для образовательного учреждения те же риски, что и для любого другого предприятия. При этом не учитываются специфические или инновационные риски вузов. Кроме того, отдельно не рассматриваются риски субъектов образовательного процесса, которые так же обладают определенными рисками. В-третьих, единичны работы, посвященные практическим основам риск-менеджмента учреждений ВПО, описывающие кто и каким образом должен управлять рисками вуза.

Таким образом, в педагогической науке есть значительный резерв рассмотрения теоретических и практических вопросов риск-менеджмента в образовании.

Список литературы:

1. Аетдинова Р.Р. Экзогенные и эндогенные факторы развития рисков

- образовательного учреждения // Казанский педагогический журнал. – 2013. - № 2 (97). – С. 21-27.
2. Горькавая О. Предупреждение рисков ЕГЭ //В сб.: Тенденции развития образования: проблемы управления. Материалы Первой конференции Центра изучения образовательной политики. – М., 2005. С. 66-68.
 3. Гражданский кодекс РФ от 30.11.1994 г.
 4. Ильяшенко Е.Н. Педагогическая рискология: рискологические аспекты введения профильного обучения в общеобразовательной школе. Программа курса // Труды кафедры педагогики Академии социального управления / Ред. – сост. – Г.Б. Корпетов. Вып.2.М.: Золотая буква, 2005.
 5. Костюкова Т. П. Концепция оценки рисков в образовательной деятельности вуза [Текст] / Т. П. Костюкова, И. А. Лысенко // Информатика: проблемы, методология, технологии: Материалы Девятой международной научно-методической конференции (12-13 февраля 2009 г.). - Воронеж: Издательско-полиграфический центр ВГУ, 2009.- Т.1. - С. 363-366.
 6. Родина Л.А. Управление рисками в финансово-налоговой сфере: учебное пособие. – Омск: Призма, 2009.
 7. Синельников И.Ю. Методология прогнозирования рисков инновационного развития в сфере образования: проблемы и пути решения // Конфликтология. – 2014. - №2. – С. 106 – 130.
 8. Сорокина Н.Д. Управление новациями в вузах (социологический анализ): Научная монография / Н.Д. Сорокина.- М.: «Канон +»РООИ «Реабилитация», 2009.
 9. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 г.

Асхамов А.А.

доцент кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г. Елабуга

Verda.ilm@mail.ru

**РУКОВОДСТВО ПО САМОВОСПИТАНИЮ РАЗВИТИЯ
ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ
СТАРШИХ КЛАССОВ**

Аннотация: В статье описывается, как процесс развития физических качеств у школьников старших классов может быть улучшен благодаря мотивации к самовоспитанию под руководством учителя на уроках физкультуры.

Ключевые слова: самовоспитание, мотив, самодеятельность учащихся, самостоятельная тренировка.

Ashimov A.A.

associate Professor at the Department of theoretical basics of physical culture and life safety IN the CAMPUS "Kazan (Volga region) Federal University" Russia, Elabuga
Verda.ilm@mail.ru

**A GUIDE TO SELF-DEVELOPMENT
PHYSICAL QUALITIES IN STUDENTS SENIOR CLASSES**

Среди методов обучения самостоятельная работа занимает очень важное место. Нельзя не согласиться с авторитетным мнением о том, что без известного

самостоятельного труда ни в одном серьёзном вопросе истины не найти. Трудно представить себе, что можно глубоко познать серьёзный теоретический материал, сформировать убеждения, прийти на позиции действительного научного мировоззрения без серьёзной самостоятельной работы над книгами, конспектами, различными учебными пособиями.

Изучение основных положений дидактики свидетельствуют, что самостоятельная деятельность (самодеятельность) характеризуется, в первую очередь, понятием «самовоспитание» это сложный интеллектуально - нравственный процесс.

Общественно необходимый вид самостоятельной деятельности, направленный на самосовершенствование и саморазвитие, и «самостоятельность» способность ученика старших классов управлять своей деятельностью, без взаимодействия с кем-либо и без вмешательства кого-либо. Всё это предполагает наличие у него мотивов этой деятельности, а также определённых знаний, умений, навыков и опыта практической деятельности.

Однако самостоятельность понятие относительное и вовсе не означает полное отсутствие руководства со стороны кого-либо. Именно от степени участия учителя, а, следовательно, от степени самостоятельности ученика зависят способы организации самодеятельности последнего.

Поэтому, исходя из понимания сущности воспитания, как единого процесса воспитания и самовоспитания, мы предлагаем различить самодеятельность ученика при взаимодействии (непосредственном и опосредованном) с учителем и без взаимодействия с ним.

Общепедагогическая цель организации самодеятельности учеников старших классов способствовать решению задач обучения и воспитания через целенаправленное и последовательное формирование у каждого ученика активной и творческой самостоятельности, воспитания у него способностей к самостоятельному накоплению и использованию знаний, умений и навыков в дальнейшей профессиональной деятельности.

Начальным этапом в реализации данной цели является самодеятельность учеников в учебном процессе под непосредственным руководством учителя физкультуры.

В системе физического воспитания она осуществляется в основном на учебных занятиях, когда ученики самостоятельно (обособлено) выполняют различные задания руководителя занятия под его непосредственным контролем или контролем его помощника: методическая практика в проведении занятия; выполнение физических упражнений; оказание помощи и страховки; контроль и самоконтроль за функциональным состоянием и т.д. Такие занятия ничем не отличаются от всего учебного процесса и могут иметь фронтальную, групповую и индивидуальную форму организацию обучения.

Самодеятельность учеников в учебном процессе под непосредственным руководством учителя не является формой полного самостоятельного занятия, но вместе с тем, она обязательный элемент поэтапного формирования самостоятельности у учеников.

Своё конкретное выражение самодеятельность учеников в системе физического воспитания обнаруживает в самостоятельной физической тренировке, которая проводится после уроков и представляет собой организацию самодеятельности при опосредованном руководстве учителя или без взаимодействия с ним.

Самостоятельные занятия по развитию физических качеств (тренировки) учеников старших классов это психологический процесс, включающий все основные компоненты тренировки, позволяющий ускоренно развивать эти качества и вносить изменения в соответствии с физической подготовленностью.

Отличительной особенностью самостоятельной тренировки направленной на

развитие физических качеств от других форм физической подготовки, является отсутствие непосредственного взаимодействия ученика с учителем.

При её организации и проведении, а самое главное, наличие у учеников мотивов и личностных устремлений к физическому самосовершенствованию знаний, умений и навыков в этой области. Поэтому не следует отождествлять самостоятельную физическую тренировку ученика с его самостоятельным выполнением во время спортивно-массовой работы, в процессе учебной деятельности, т.к. данные формы носят общеобязательный характер, имеют централизованное управление и непосредственное руководство в их проведении.

Самостоятельная тренировка, направленная на развитие физических качеств под опосредованном руководством означает обособленное выполнение учениками упражнений по заданию учителя. При этом опосредованное руководство выражается в том, что ученики при организации и проведении самостоятельной физической тренировки используют рекомендованные литературные источники, учебные пособия, обучающие программы, методические рекомендации, а также письменные инструкции и устные консультации. Задания и методические указания для данного вида самостоятельной тренировки разрабатываются с учётом программы по физической культуре общеобразовательной средней школы, как для отдельного ученика, так и для определённой группы занимающихся.

Такие задания носят обязательный характер, а их выполнение контролируется учителем по конечному результату. Однако отсутствие непосредственного контроля за ходом выполнения задания снижает активность учеников и создаёт условия формального отношения к нему. Поэтому обязательным элементом в организации самостоятельной тренировки, направленной на развитие физических качеств по заданию, является формирование у учеников осознанного стремления к достижению поставленной в задании цели, т.е. необходимо обеспечить, чтобы значение заданных действий было не только «понятно», но и «внутренне принято» учениками.

Самостоятельная тренировка, направленная на развитие физических качеств без взаимодействия с учителем, свойственна только высокомотивированным ученикам, для которых регулярное выполнение физических упражнений является необходимостью, жизненной потребностью. Такие ученики сами найдут время, место и средства для реализации своих личных целей, как правило, они имеют для этого достаточный уровень знаний, умений и навыков. Поэтому самостоятельность учеников без взаимодействия с учителем в полной мере зависит от качества организации и проведения предыдущих этапов процесса формирования их самостоятельности и процесса обучения в целом. В этом случае, они уже сами определяют содержание самостоятельной тренировки, сами осуществляют её планирование, сами контролируют её результаты, сами вносят корректирующие изменения. Для этого ученики вправе использовать необходимую информацию из внешних источников: телевидение, радио, газеты, учебные пособия, методические рекомендации, интернет и т.д. или же обратиться за помощью к учителю физкультуры. Такое опосредованное взаимодействие и определяет относительный характер самостоятельности учеников.

Наивысшим уровнем самостоятельности человека является его полная (абсолютная) обособленная деятельность в организации и проведении самостоятельной тренировки, направленной на развитие физических качеств. При полной самостоятельности, ученики сами создают «личные рекомендации» и управляют своей деятельностью на основе только своих знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности.

Но здесь мы должны оговориться, что «полная обособленная деятельность» понятие относительное. В обществе не может быть полного обособления личности, как не может быть личности вне общества.

Поэтому, для углубления своих знаний в избранном виде деятельности нельзя

исключать возможность получения учениками необходимой информации из внешних источников.

В процессе самостоятельной тренировки направленной на развитие физических качеств может осуществляться также непосредственное взаимодействие учеников с другими занимающимися самостоятельно, которое имеет характер сотрудничества и взаимопомощи в организации и проведении их деятельности. Такие занятия будут носить групповую форму организации, если время, место, цели и вид деятельности у занимающихся совпадёт. При этом один из занимающихся может стать руководителем (неформальным лидером) или выполнять функцию обучающего.

В зависимости от задач обучения и личностных, субъективных целей учеников, характер их взаимодействия с учителем, а также меры самостоятельности обучающихся, необходимо различать способы организации самостоятельных занятий последних: по заданию учителя при его непосредственном и опосредованном методическом руководстве; при частичной и полной обособленной деятельности учеников в постановке и решении задач совершенствования процесса развития физических качеств; самосовершенствования и самообразования.

Приобретение учениками полной самостоятельности является критерием формирования их субъективной мотивации к определённому виду деятельности и должно быть главной задачей учителя в процессе обучения и воспитания.

Список литературы:

1. Асхамов А. А. Развитие физических качеств у курсантов ссузов МВД России к действиям в экстремальных ситуациях: автореф. дис. канд. пед. наук. СПб., 2007. с. 16;
2. Зимкин Н. В. Физиология человека. М. изд. «ФиС» 1970. с. 96;
3. Влияние гипоксии на организм человека // Биофайл научно – информационный журнал 2014 [электронный ресурс] <http://biofile.ru/bio/4713.html> (дата обращения 11.03.2014)
4. Влияние гипоксических нагрузок на организм // Традиционная медицина 2014 [электронный ресурс] <http://medgorsk.ru/page/vlijanie-gipoksicheskikh-nagruzok-na-organizm> (дата обращения 11.03.2014).

УДК 37.02

Ахтариева Р. Ф.

доцент кафедр педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет» Россия, г. Елабуга
E-mail:raziya-a@yandex.ru

О ФОРМИРОВАНИИ ФОРСАЙТ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ

Аннотация: В статье рассматривается необходимость использования проблемно ориентированного образования при формировании форсайт компетенций учителя. Дается определение форсайт компетенций учителя.

Ключевые слова: форсайт компетенций учителя, проблемно-ориентированное образование, образование, технологический уклад.

Akhtarieva R. F.

an associate Professor of Department of pedagogics Federal state Autonomous
educational institution "Kazan (Volga region)
Federal University" Russia, Elabuga
E-mail:raziya-a@yandex.ru

ON THE FORMATION OF THE FORESIGHT COMPETENCE OF THE TEACHER

Abstract: the article discusses the need for use of problem oriented education in the formation of the foresight competence of the teacher. The definition of foresight competence of the teacher.

Keywords: foresight competence of teachers, problem-based education, education, technological way.

Сегодня в России, как во многих странах, функционирует модель непрерывной подготовки работников образования, предполагающая длинный промежуток времени от возникновения образовательных новаций, осознания потребности в новых методах и технологиях образования, формирования новых образовательных программ до подготовки и выпуска нужных профессионалов. Это создает объективное противоречие между необходимостью постоянного обновления (форсайта) компетенций учителя и сложившейся системой ориентации подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования, на обеспечение продиктованных реалиями вчерашнего дня текущих потребностей общества. Образование должно обеспечивать обучающимся не только определенные знания, умения и навыки, но и должно научить их самостоятельно и творчески мыслить, создавать условия для их творческой самореализации. Регулярное и уместное использование проблемного обучения в процессе подготовки учителя позволяет в определённой мере это реализовать.

Анализ состояния развития науки, техники и технологии позволяет утверждать, что с 70-х годов XX столетия зародилась и прогрессирует третья волна развития общества, характеризующаяся качественными изменениями в общественном производстве. Третья волна к концу XX века стала доминирующей и завершится, по некоторым предположениям к середине XXI века, а по некоторым признакам и раньше, когда общество вступит в четвёртую, кибернетическую волну, которая будет базироваться на искусственном интеллекте, а также взаимосвязи между человеческим интеллектом и электронной технологией.

На наших глазах происходит революция в системах создания, накопления и обмена информацией. Доступный каждому образовательный контент и философия образования как образа жизни, новые модели взаимодействия университетов и корпораций, мобильные технологии и геймификация образования — всё это позволяет сделать процесс обучения быстрее, увлекательнее и эффективнее.

Именно интеллектуальный прорыв, подкреплённый необходимой инфраструктурой, может стать основой нового качественного роста образовательной системы. По мнению исследователей, образование должно соответствовать целям опережающего развития, другими словами, обеспечивать изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем.

Сейчас развитые страны находятся на 5-ом технологическом укладе и усиленно готовится к переходу в 6-ой технологический уклад, что обеспечит им выход из экономического кризиса. Т.е. страны, которые запоздают с переходом в 6-ой технологический уклад, застрянут в экономическом кризисе и застое. Положение России, по мнению Г. Е. Кричевского, очень сложное, поскольку мы из 4-го технологического уклада не перешли в 5-ый, в связи с деиндустриализацией промышленного потенциала СССР, и вынуждены, если нам это удастся, перескочить сразу в 6-ой технологический уклад.[3]

Задача архисложная, если не сказать почти невыполнимая, если не будут пересмотрены существующие образовательные технологии. Возникает необходимость в новой парадигме образования, направленной на развитие человеческого капитала, а значит и в подготовке учителя, способного выполнять подобного рода задачи. Что возможно сделать, используя технологию проблемного обучения. В этом смысле мы говорим о проблемно-ориентированном образовании.

Сегодня в России, как во многих странах, функционирует модель непрерывной

подготовки работников образования, предполагающая «длинный» промежуток времени от возникновения образовательных новаций, осознания потребности в новых методах и технологиях образования, формирования новых образовательных программ до подготовки и выпуска нужных профессионалов

Под форсайт компетенций учителя группа ученых из Елабужского института КФУ понимает разработку и реализацию практических мер по развитию у учителя компетенций, направленных на удовлетворение перспективных (востребованных в будущем) образовательных потребностей личности, семьи и общества, основанных на систематической оценке долгосрочных перспектив образовательных технологий.[2] Идеи такого проблемно-ориентированном образования используются нашим коллективом при разработке практико-ориентированных программ при подготовке учителя.

Список литературы:

1. Ахтариева Р.Ф., Шапирова Р.Р. К вопросу о необходимости формирования форсайт компетенций учителя//Вестник научных конференций 2016, N 1-5(5). Наука и образование в XXI веке: по материалам международной научно-практической конференции. Часть 5. С. 25-29
2. Ахтариева Р.Ф., Шапирова Р.Р. К вопросу о формировании форсайт компетенций учителя/Научный альманах, 2016, N 1-2(15) По материалам международной научно-практической конференции «Наука и образование в XXI веке», Россия, г. Тамбов, С.44-47
1. З.Кричевский Г. Е., Технологические уклады (ТУ), экономика нанотехнологий и технологические дорожные карты нанопродукции (волокна, текстиль, одежда) до 2015 г. и далее <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2011/tekhnologicheskie-uklady-tu-ekonomika-nanotekhnologii-tekhnologicheskie-dorozhnye-kart>

УДК 378:101

Байбурина Д.О.

Инновационный Евразийский университет

Старший преподаватель, Республика Казахстан, г. Павлодар,

E-mail: dinaravip_85@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК
ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: в статье представлены особенности дистанционного образования как инновационной формы обучения в системе высшего образования, истоки его возникновения и факторы, воздействующие на его развитие в будущем

Ключевые слова: дистанционное образование, информационные и коммуникационные технологии, высшее профессиональное образование

Baiburina D. O.

Innovative University of Eurasia

senior teacher, Republic of Kazakhstan, Pavlodar c.

E-mail: dinaravip_85@mail.ru

**DEVELOPMENT OF DISTANT EDUCATION AS INNOVATIVE FORM OF
EDUCATION IN THE SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION**

Abstract: in article the features of distant education as innovative form of education in the system of the higher education, the sources of its emergence and factors influencing his

development in the future are presented

Keywords: distant education, information and communication technologies, higher education

Словосочетание «дистанционное обучение» прочно вошло в лексикон мирового образования. В настоящее время в мире имеется больше 850 центров дистанционного образования на всех мировых континентах, в которых обучаются приблизительно 12 млн. человек, или около 13-14 % от общего числа студентов во всем мире. Развитие дистанционного образования признается одним из главных направлений основных в образовательных программах ЮНЕСКО: «Образование через всю жизнь», «Образование для всех», «Образование без границ».

Дистанционная форма обучения - инновационная, но, как и другие формы обучения, имеет тот же самый компонентный состав: цели, содержание, организационные формы, методы, средства обучения. Последние три обусловлены спецификой применяемой технологической базы (только компьютерных технологий, печатных материалов и компьютерных технологий и др.). Дистанционное обучение имеет такие же цели и содержание, что и в традиционной форме обучения, но форма подачи самого материала и форма взаимодействия студентов и преподавателя и студентов между собой совершенно другие [1]. Само собой разумеется, студенты дистанционной формы обучения должны уметь в совершенстве использовать электронную почту, форумы, онлайн-тесты и иные сетевые инструментари.

Дистанционным образованием предлагается весь спектр уровней подготовки для обучающихся самых разных возрастов. Спектр преподаваемых дисциплин достаточно широкий; используемые методы также являются разнообразными и включают в себя использование печатной продукции, переписку, практические семинары, телевидение и радио, экзамены [2]. Но не следует путать дистанционное и заочное образование. Заочное образование - поточное, в котором учебный план, сроки защиты дипломных и курсовых работ, сдачи сессий одинаковые для всех студентов. Дистанционное образование является учебой согласно индивидуальному плану, и в этом его главное отличие от заочного образования. Общение с преподавателем, который курирует студента в дистанционной форме обучения, реализуется за современных компьютерных технологий, к примеру, электронной почты.

Следующее важное отличие дистанционного образования от заочного - последовательность изучения дисциплин и темп работы, которые устанавливаются самим студентом. Дистанционное обучение также характеризуется жесткой отчетностью на всех этапах работы до тех пор, пока студентом не будет выполнен весь требуемый объем работы и не отчитается перед преподавателем, без чего он дальше двигаться не сможет. «Дистанционный» диплом американских и европейских вузов ничем не отличается от привычного диплома. Надо заметить, что в Казахстане дистанционное образование только начинает свое зарождение, но пока не настолько популярно, как в европейских стран или в США. К тому же большинство работодателей недоверительно относятся к «дистанционному» диплому, предпочитая брать на работу тех специалистов, которые получили «традиционный» диплом о высшем образовании. Люди же часто выбирают дистанционную форму обучения ввиду ее дешевизны в сравнении с традиционной формой образования. Кроме того, нет необходимости затрачивать на дорогу время в учебное заведение. Но, на наш взгляд, наиболее существенный минус - отсутствие в процессе дистанционного обучения общения студентов между собой.

Идея учиться у других на расстоянии далеко не является новой. В 1840 г. Исаак Питман за счет почтовых отправок начал обучать стенографии студентов в Соединенном Королевстве, став, тем самым, родоначальником самого первого дистанционного образовательного курса. Возможность получения высшего

образования на расстоянии зародилась в 1836 г., когда в Соединенном Королевстве основали Лондонский университет. Студентам, которые обучались в аккредитованных учебных заведениях, разрешили сдавать экзамены, проводимые университетом. Начиная с 1858 года, данные экзамены были открытыми для кандидатов со всего мира, независимо от того, каким образом и где они получали образование. В 1970 гг. XIX в. в Америке также были предприняты определенные шаги для организации дистанционного образования. Довольно рано дистанционное обучение также появилось и в Австралии. В 1911 году начали работу курсы в Квинслендском университете (University of Queensland) в Брисбене. В 1914 году организовано обучение по почте по программе начальной школы для детей, которые жили в отдаленных районах от обычных школ. Аналогичные системы для школьников стали применяться в Новой Зеландии и Канаде.

История дистанционного образования имеет также и советские корни. После революции 1917 г. данное образование стало развиваться в России. В Советском Союзе разработали особую модель (заочное образование). К 1960 годам XX столетия в СССР было большое количество заочных факультетов в вузах. По окончании Второй мировой войны примеру СССР также последовали и иные страны в Центральной и Восточной Европе.

Если посмотреть на историю дистанционного образования под определенным углом зрения, то можно отметить, что достигнутые успехи в процессе его развития принадлежат нескольким «поколениям». Средство дистанционного образования «первого поколения» были печатный материал и написанное от руки. Появление и развитие книгопечатания дало возможность по выпуску недорогих учебников. Начиная с середины XIX в., быстрые и экономичные почтовые службы и разветвленные железнодорожные системы дали также возможность осуществлять доставку учебных материалов большому количеству учащихся, которые географически были отдалены друг от друга.

Появление в 1969 г. в Великобритании Открытого университета ознаменовало собой начало «второго поколения». С данного момента в дистанционном образовании впервые стал использоваться комплексный подход для обучения с применением всего разнообразия средств с доминирующим положением печатных материалов. В Открытом университете разработано большое количество высококачественных учебных пособий, которые специально предназначались для дистанционного обучения. Одностороннее взаимодействие университета со студентами осуществлялось за счет печатного материала, дополняемого теле- и радиопередачами (аудиокассеты получили свое распространение позже). Эта модель отличалась высокой стоимостью подготовительного этапа. Но после создания требуемых программ и материалов обучение каждого нового студента уже не нуждалось в больших затратах.

«Третье поколение» дистанционного образования основано на активном применении коммуникационных и информационных и технологиях, предлагая двухстороннюю связь в самых разных формах (графика, текст, анимация, звук) в синхронном и в асинхронном режимах [3].

Относительно новое явление - вовлечение государства в активное планирование развития высшего образования. Вплоть до середины XX века усилия сосредоточивались на всеобщем охвате людей средним образованием. Данная проблема, в основном, решена во многих странах мира к середине 1960 годов. С данного времени поставлена цель по повышению доступного высшего образования, улучшения подготовки специалистов и их профессиональных навыков, расширения программ непрерывного образования. Столь значимые задачи требовали новаторских решений и в итоге стали импульсом для поисков инновационных форм организации вузов. В сентябре 1963 г. лидером британских лейбористов, Гарольдом Вильсоном, выдвинута идея создания «Эфирного университета», сочетавший бы в себе обучение с возможностями теле- и радиовещания. Данная идея возникла после его знакомства с

организацией телевизионного образования в США и заочного обучения в СССР, которые пользовались большим успехом. Но данное предложение поддержки не получило и даже было высмеяно. Несмотря на большое количество противников, в июне 1969 г. вышла королевская грамота, которая давала Университету статус автономного и независимого учебного заведения с правом присваивать ученые степени и выдавать дипломы. В январе 1971 г. было зачислено на первый курс университета 25 тыс. студентов.

Появление Открытого университета стало импульсом для правительств большинства стран, которые получили значимый аргумент в пользу развития инновационных форм высшего образования. Данный аргумент стал активно применяться в дискуссиях со сторонниками академических традиций. Аналогичные учебные заведения появлялись в различных уголках мира, при этом главную роль в их формировании играло само государство. В результате конкурентной борьбы за студентов и ввиду нажима правительств большинством традиционных вузов была пересмотрена учебные планы и программы, своя структура, методы и формы обучения, осознавая необходимость в использовании инновационных образовательных технологий.

На развитие дистанционного образования оказывают существенное воздействие разные факторы, среди которых можно выделить усилия, которые направлены на увеличение государственных ассигнований и распространение высшего образования. Определенное воздействие оказывают и изменения на рынке труда: для развития своих возможностей в карьере люди стремятся повышать свою квалификацию или получать второе образование. Очевидным выходом в данной ситуации может быть дистанционное образование. В целом развитие мирового рынка дистанционного обучения продолжает активно расти. Этому способствует, прежде всего, рост спроса на образовательные услуги, а также развитие информационных технологий и связанное с ними постоянное увеличение интернет-аудитории.

Для Казахстана система дистанционного обучения имеет большое значение. Это обуславливается относительно невысокой плотностью населения, большой территорией, концентрацией вузов в крупных городах, но имеющиеся в настоящее время формы предоставления образовательных услуг национальной системой высшего профессионального образования не в полной мере соответствуют потребностям и постоянно меняющегося рынка труда, и экономики страны. Ввиду сложных финансовых условий большинство молодых людей вынуждены совмещать учебу и работу, и не всегда имеют возможность посещать занятия регулярно. Модернизация социальной и экономической сферы в Республике Казахстан требует переподготовки кадров по большинству специальностей. У наших соотечественников, которые проживают в странах СНГ и Балтии, зачастую возникают трудности при получении высшего образования. На базе вышеуказанных факторов можно говорить, что решение данных проблем и реальная альтернатива традиционным формам получения образования - это развитие в Казахстане системы дистанционного образования.

Список литературы:

1. Андреев А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html
2. Полат Е. С., Кухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб, пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: Учеб, пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. А. Н. Ковшова. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

Бакеева Й.Р.¹, Бакеев Б. В.²

¹к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии КНИТУ-КАИ, Россия г. Казань E-mail: jrbakeeva@gmail.com

²к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии КНИТУ-КАИ, Россия г. Казань E-mail: bakeev@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ ЛИДЕРСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: Одним из эффективных инструментов совершенствования отечественного образования является лидерство. В статье рассмотрено понятие лидерства, его отличия от руководства, изучены подходы к пониманию лидерства, исследованы особенности лидерства в сфере образования.

Ключевые слова: лидерство, руководство, теории лидерства, лидерские качества, условия развития лидерства.

Bakeeva Y.R.¹, Bakeev B. V.²

¹к.э.н., the associate professor of economy and management at the enterprise KNITU-KAI, Russia Kazan E-mail: jrbakeeva@gmail.com

²к.э.н., the associate professor of economy and management at the enterprise KNITU-KAI, Russia Kazan E-mail: bakeev@gmail.com

LEADERSHIP PROBLEMS IN EDUCATION

Summary: One of effective instruments of improvement of domestic education is leadership. In article the concept of leadership, his difference from the management is considered, approaches to understanding of leadership are studied, features of leadership in education are investigated.

Keywords: leadership, management, theories of leadership, leadership skills, leadership development conditions.

Одной из важнейших функций управленческой деятельности является лидерство. Понимание природы лидерства, совершенствование лидерских качеств руководителей способствует повышению эффективности управления, как коллективами работников образовательных учреждений, так и группами учащихся. Исследования в области образовательного лидерства проводились в рамках международного проекта ОЭСР «Совершенствуем школьное руководство» (Improving School Leadership). В результате исследований было выявлено резкое изменение роли руководителей школ, несоответствие подготовки и обучения лидеров сложившейся в школьном образовании ситуации, недостаточно привлекательные рабочие условия для руководителей школы, сложность привлечения лидеров в школьное образование [12]. «Представляется важным направление современной социологии образования, в рамках которого возможно теоретическое и прикладное изучение использования лидерского механизма как способа повышения эффективности, успешности функционирования и развития образовательных учреждений, и, соответственно, степени реализации лидерского потенциала образовательных общностей, определения факторов, способствующих формированию и развитию современных образовательных лидеров» [8].

Часто, рассматривая понятия руководитель и лидер, их обозначают как синонимы и представляют лидерство как одну из ролей руководителя. Однако между руководством и лидерством существуют некоторые различия. Лидерство означает способность вести за собой людей. «Величие лидера — не в его собственной силе, а в способности придавать силы окружающим его людям. Лидер воодушевляет людей и вселяет энтузиазм в работников, передавая им свое видение будущего и помогая им

адаптироваться к новому, пройти этап изменений» [9]. В отличие от лидерства руководить значит направлять деятельность подчиненных, отвечать за принятие управленческих решений, быть официальным представителем организации.

Лидер имеет последователей, а руководитель подчиненных. Руководитель - это часть формальной организации, он назначается «сверху», а лидер - относится к неформальной структуре, его выдвигают стихийно «снизу» на основе веры в его способности указать путь, помочь, быть представителем коллектива. Руководитель может влиять на поведение подчиненных, используя инструменты формальной организации, такие как организационная структура, регламенты, инструкции, штрафы, премии и т.п. В распоряжении лидера таких полномочий нет, он может полагаться только на свои личностные качества, показывать пример, воодушевлять людей, зажигать их своим энтузиазмом, заряжать харизмой. Существуют лидеры-манипуляторы, способные играть на слабостях людей, плести интриги. Лидерство, в отличие от руководства нестабильно, так как в любой момент настроения последователей могут смениться и на первый план будет выдвинут другой лидер.

Существует множество теорий, объясняющих феномен лидерства. Эти теории объединены в три группы.

Первая группа включает теории, основанные на изучении личностных черт, определяющих способность человека быть лидером. «Теория черт и ее разновидности возникла под влиянием исследований английского психолога и антрополога Ф. Гальтона, который пытался объяснить лидерство на основе наследственности. Основной идеей такого подхода было убеждение в том, что лидер обладает каким-то уникальным набором достаточно устойчивых и не меняющихся со временем качеств, передающихся зачастую по наследству и отличающим его от последователей. Таким образом, сторонники данной теории (Э. Богардус, К. Бэрд, Ф. Гальтон) трактуют лидерство как совокупность психических черт личности и пытаются определить эту совокупность личных качеств для того, чтобы разработать методики для выявления лидеров. Другими словами, лидерство в контексте данной теории - это то, что идет от личности» [8]. Исследователи лидерства выделяли различные качества лидера. К примеру, К. Бэрд выделил 79 черт, присущих лидеру. Р. Стогдилл охарактеризовал пять качеств лидера: интеллект, преобладание над другими, уверенность в себе, активность, знание дела. У. Беннис исследовал 90 успешных лидеров и выделил такие качества, как управление вниманием, управление значением, управление доверием и управление собой. Последующее изучение привело к выделению четырех групп лидерских качеств: физиологические, эмоциональные, интеллектуальные и личностно-деловые. Однако теория черт не смогла объяснить, почему обладая определенным набором лидерских качеств, не все люди становятся лидерами. Причем, успешные лидеры могут обладать совершенно различающимися личностными качествами.

Согласно поведенческому подходу к лидерству, оно определяется «не личными качествами руководителя, а скорее его манерой поведения по отношению к подчиненным» [10]. К. Левин выделил три классических стиля управления: авторитарный, демократический и попустительский. Д. МакГрегор сформулировал теории «Х» и «У». Согласно теории «Х» люди ленивы, не готовы отвечать за свои действия и в таких условиях необходимо применять авторитарный стиль лидерства. По теории «У» люди высокомотивированы к труду, не боятся ответственности, самостоятельности в принятии решений, проявляют творческую активность. Эффективным стилем лидерства по теории «У» является демократический. Р. Лайкерт предложил четыре базовых системы стиля лидерства: эксплуататорско – авторитарную, благосклонно – авторитарную, консультативно – демократическую, основанную на участии. Р. Блэйк и Д. Моутон разработали управленческую решетку с описанием наиболее характерных позиций. Координаты 1.1. характеризуют низкую степень заботы лидера о людях и о поставленной задаче. Позиция 1.9. показывает высокий

уровень заботы о людях и низкий уровень внимания к задаче. 9.1.- авторитарное управление, 5.5. - эффективное сочетание заботы о людях и задаче и лучшая позиция - 9.9.- командное лидерство, нацеленное на максимальное внимание к людям и к задаче. Недостатком поведенческого подхода считают отсутствие учета ситуационных факторов, способных повлиять на стиль лидерства. Также не вполне выявлена причинная связь влияния стиля лидерства на продуктивность труда. Необъективность исследованиям придает проблема неформального лидерства, согласно которой «исследования могут быть сосредоточены «не на том» объекте моделирования» [1].

Ситуационный подход к лидерству попытался преодолеть недостатки предыдущих подходов и предположил возможность изменения стиля лидерства в зависимости от ситуационных переменных. Ф. Фидлер использовал в своей модели три переменные: отношения в коллективе, структурированность работы и властные полномочия. Различные сочетания переменных дают восемь ситуаций, для которых Фидлер предлагает варьировать авторитарный и демократический стили. Теория жизненного цикла П. Херси и К. Бланшара предполагает изменение стиля лидерства в зависимости от «зрелости» исполнителя. Авторы выделяют четыре уровня «зрелости», для каждого из которых эффективен соответствующий стиль.

Критики ситуационного подхода отмечают невозможность точного определения влияния той или иной ситуационной переменной на эффективность лидерства [2].

Рассмотрим, существуют ли особенности лидерства в сфере образования. Согласно проведенным в УрГПУ преподаватели не проводят разделительной черты между лидерством в образовании и лидерством как феноменом. При этом опрашиваемые определяли лидерство «либо через механизм осуществления, протекания данного процесса (лидер - это «ведущий за собой», «указывающий путь движения», «наиболее авторитетный, уважаемый участник группы», «вызывающий стремление быть похожим на него» и т.д.); либо через атрибутивные характеристики личности лидера (лидер - это человек, «умеющий организовать деятельность группы», «самостоятельный, инициативный, энергичный», «интересный, оригинальный», «умеющий организовать результат», «генератор идей», «новатор» и т.д.)» [8]. В то же время не были указаны такие качества лидеров как внимание к интересам последователей, хотя по результатам опросов в настоящее время существует потребность обучающихся в образовательном процессе с учетом их мотиваций, интересов [8].

Исследования руководителей образовательных учреждений в России позволили выявить, что у большинства руководителей сильно развиты лидерские качества, преобладающим стилем лидерства является - демократический [11].

Для эффективного управления образовательным учреждением необходим стратегический набор компетенций. К таким компетенциям можно отнести: знание теории управления и стратегии, способность сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность, лидерство в инновациях, стратегическое видение, ориентацию на результат и качество, командную работу, энергичность, инициативность, решительность, интеллектуальный потенциал, гибкость, уверенность в себе, настойчивость, навыки коммуникаций, оказание влияния, способность контролировать людей, эффективность, аналитические способности, развитие других людей [3].

В связи с развитием дополнительного образования актуализируется также проблема лидерства в этой сфере. Для повышения эффективности лидерства в области дополнительного образования предлагается выполнения таких условий, как повышение имиджа преподавателя с помощью информационных технологий, самоактуализация, под которой понимается развитие общей культуры, креативно-творческой направленности, профессионально-творческой компетентности, саморазвитие и самосовершенствование участников педагогического коллектива. Третье условие

заключается в развитии системы социального партнерства учреждения дополнительного образования [5].

В западноевропейских странах и США преподаватели выполняют как традиционные лидерские функции, обусловленные занимаемой должностью (декан факультета, заведующий кафедрой), так новые ситуативные роли (менторство). Согласно американским исследователям развитие учительского лидерства предполагает совершенствование таких качеств, как «умение налаживать контакты; умение осуществлять организационную диагностику; способность адаптироваться к изменениям; способность находить и использовать ресурсы; навыки управления лидерской работой; уверенность в других» [7]. За рубежом признают необходимость целенаправленной подготовки лидеров в образовании. Так «в Австралии в 2006 году была внедрена программа профессиональной подготовки школьных лидеров. В Японии одним из направлений образовательных реформ является разработка и внедрение в вузах программ, где в рамках подготовки учителей реализуется подготовка образовательных лидеров» [7].

Одним из важнейших факторов продвижения стратегического лидерства в школе называют школьную управленческую команду. «Школьная управленческая команда состоит из членов коллектива, функционально обеспечивающих управление развитием содержания образования и самой школы, и включает директора, его заместителей, руководителей методических объединений по предметам. Школьная управленческая команда объединяет в поиске, выработке и в реализации оптимальных стратегических решений лидеров, профессионально, компетентно и личностно ориентированных на реализацию задач стратегического развития; обеспечивает компетентностное развитие лидеров, по мере освоения задач развития школы вовлекает педагогический коллектив в процессы стратегического развития» [4].

Необходимо также подчеркнуть, что важно также обеспечить условия для выявления и раскрытия лидерских качеств обучающихся. К таким условиям можно отнести:

- вовлечение студентов в организаторскую деятельность;
- совместное творчество преподавателя и студентов;
- предоставление преподавателем возможности студенту (студентам) лидировать в совместной деятельности;
- личностно-ориентированное взаимодействие в системе «преподаватель – студент», «преподаватель – студенческая группа», основанное на принципах партнерства, доверия и уважения [6].

Таким образом, руководителям в сфере образования необходимо понимать, что занятие руководящей должности не влечет за собой лидерской позиции. Для того чтобы быть руководителем и лидером одновременно нужно развивать в себе лидерские качества. Руководитель должен разбираться в преимуществах и недостатках использования различных стилей управления и стараться варьировать их в зависимости от сложившейся ситуации. На современном этапе развития образования необходимо систематически и комплексно проводить работы по подготовке и развитию лидеров в этой сфере. Помимо традиционного набора компетенций, которые необходимы лидеру, лидер в системе образования должен обладать стратегическими компетенциями, навыками использования информационных технологий, учитывать потребности обучающихся в образовательном процессе.

Список литературы:

1. Авдеев П. С. Обзор теорий в рамках поведенческого подхода к исследованию лидерства [Электронный ресурс]// Электронный научно-практический журнал «Экономика и менеджмент инновационных технологий». Режим доступа: <http://ekonomika.snauka.ru/2015/01/6566>
2. Авдеев П. С. Обзор теорий в рамках ситуационного подхода к

- лидерству[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1438891351>
3. Белан Е.П. Стратегические компетенции вузовского менеджера [Текст]// Terra Economicus. 2006. № 2. С. 205-208
 4. Гам В.И. Компетентностное развитие школьных управленческих команд в условиях перемен [Текст] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. С. 169.
 5. Гиззатуллин И.Г. Развитие социального лидерства педагога дополнительного образования [Текст]//Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2015. № 4 (44). С. 134-141.
 6. Зорина А.В. Педагогические условия, способствующие формированию лидерских качеств студентов вуза [Текст]// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4-1. С. 200-204.
 7. Козлов Д.А. Зарубежный опыт формирования управленческой компетентности будущего преподавателя высшей школы [Текст] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 4 (32). С. 183-188.
 8. Лесина Л. А. Лидерство в образовании: социологический анализ : диссертация ... кандидата социологических наук : 22.00.06.- Екатеринбург, 2002.- 165 с.: ил. РГБ ОД, 61 03-22/188-0
 9. Максвелл Д. Воспитавай в себе лидера [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.sunhome.ru/books/b.vospitay_v_sebe_lidera/4
 10. Основы менеджмента : [Учебник]: Пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; Общ. ред. и вступ. ст. Л. И. Евенко. - 3-е изд. - М. : Дело, 2000.
 11. Серегина Н.В. Особенности руководства и лидерства в организациях образования и здравоохранения [Текст] // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2015. № 17. С. 97-101.
 12. Сторчак Н.В. Современные международные исследования лидерства в школьном образовании [Текст] // Человек и образование. 2012. № 3 (32). С. 153-156.

УДК 37.03

Балюшина Ю. Л.

к. филос. н., доцент кафедры истории и философии ФГБОУ ВПО
«Череповецкий государственный университет», Россия, г. Череповец
Email: julya13mouse@rambler.ru

**К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОМПЕТЕНЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У
СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ**

Аннотация: Работа посвящена осмыслению проблемы формирования компетенции самостоятельного мышления у студентов начальных курсов. Актуальность работы обусловлена переходом от знаниевой образовательной парадигмы к компетентностной, что связано с изменениями, объективно происходящими в социальной действительности. Автор анализирует значимость компетенции самостоятельного мышления в деятельности будущих специалистов; выявляет сложности, возникающие на пути ее формирования; приходит к выводу о том, что широкое применение активных и интерактивных методов обучения в процессе преподавания курса «Философия», который нацелен на развитие рассматриваемой компетенции, способствует решению выявленных проблем.

Ключевые слова: Компетентностный подход, компетенция, самостоятельное мышление, философия.

Baliushina Y. L.

Ph. D, assistant professor Cherepovets State University,

E-mail: julya13mouse@rambler.ru

THE PROBLEM OF FORMATION OF COMPETENCE INDEPENDENT THINKING AT BEGINNING STUDENTS

Abstract: The work is devoted to understanding the problem of formation of the competence of independent thinking in students of initial courses. Relevance of the work due to the transition from the educational knowledge paradigm to competencies, the changes taking place in an objective social reality. The author analyzes the importance of competence in independent thinking of future specialists; reveals the difficulties encountered in its formation; it concludes that the widespread use of active and interactive teaching methods in the teaching of the course "Philosophy", which aims at developing the competence under consideration, contributes to solving the problems identified.

Keywords: Competence approach, competence, independent thinking, philosophy

В настоящее время в российской системе образования происходит процесс перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной, что в условиях динамичной действительности представляется объективной необходимостью. Это связано с ускорением социального времени, которое выражается в «уплотнении» событий, лавинообразном росте информации, а главное, в интенсивном развитии новых технологий, которыми должен уметь овладевать квалифицированный – компетентный – специалист, профессионал своего дела. Компетентностная парадигма подразумевает ориентацию результата образования не столько на традиционные «знать», «уметь», «владеть», сколько на «действовать», «применять», «решать». Раз и навсегда усвоенные профессиональные знания, приобретенные умения и закрепленные навыки уже не являются безусловным критерием квалификации выпускника вуза. Конечно, говорить о том, что полученные в процессе образования знания умения и навыки уже «не актуальны» – это кощунство, более того – преступление против культуры человечества. Однако, игнорировать необходимость формирования умения и готовности действовать, привития способностей к обновлению имеющихся знаний, обусловленную изменением среды, в которой живет и трудится тот или иной специалист, также было бы не правильно. Так, Е. Брызгалина в одном из своих интервью предостерегает от нивелирования знаниевого компонента: «внедрение компетентностного подхода показало, что практическая направленность начинает преобладать над знаниями, появляется возможность формирования компетенций без прямой опоры на знания. Например, коммуникативные навыки формируются в спорах, в дискуссиях. И тогда предмет дискуссии становится менее значимым, чем умение отстаивать собственную точку зрения. Я называю это беззнаниевой формой компетенции» [1], говорит философ, в целом, признавая эффективность компетентностной парадигмы высшего профессионального образования.

В психолого-педагогических кругах ведутся весьма бурные дискуссии относительно самой категории «компетенция», роли знаний в ее формировании и ее соотношении с понятием «компетентность». Среди наиболее значимых в данном аспекте следует отметить работы таких исследователей, как В.А. Болотов, В.Н. Введенский, А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.М. Новиков, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской, О.В. Чуракова и др. В связи с тем, что задачей данного исследования не является выявление сущности названных выше понятий, представляется возможным использовать определения, сформулированные ранее. Так, согласно Г.К. Селевко, компетенция представляет собой результат образования, выражающийся в способности и готовности выпускника справляться с профессиональными задачами. Где указанный результат – есть интегральное качество личности [3]. «Ядром компетенции являются

деятельностные способности – совокупность способов действий в определенных условиях, без которых компетенции не могут быть реализованы» [2, с.69], пишет И.В. Коняхина.

Проанализировав эти определения и ряд других, невозможно не прийти к выводу о том, что способность к активной самостоятельной деятельности является главной составляющей профессиональной компетенции выпускника. Любая человеческая деятельность осмысленна, но для того, чтобы она стала эффективной и результативной, необходима способность прогнозирования ее результатов, умение рассмотрения ее альтернативных вариантов, поиска нестандартных способов действий и пр. Следовательно, формирование профессиональных компетенций невозможно без развития компетенции самостоятельного мышления, которая, имея несколько различные формулировки, не влияющие на содержание, в большинстве образовательных стандартов относится к общекультурным. Соответственно и задача ее формирования возлагается на общегуманитарные образовательные дисциплины. Одной из таких дисциплин, ориентированных на развитие мыслительных компетенций, является философия. Философская подготовка обеспечивает студенту возможность сформировать целостное представление о мире (о предмете, о проблеме, о решаемой задаче и пр.), синтезировать знания, полученные в процессе изучения различных дисциплин, из разных источников информации, их критически осмыслить и определить свою позицию. В рамках философских курсов возможно достижение оптимального соотношения знание-деятельность, более того, без успешного усвоения базовых знаний невозможен деятельностный компонент: обоснование и отстаивание той или иной позиции, анализ ситуации, осмысление действительности и пр.

Возвращаясь к трактовке понятия «компетенция», отметим, что ее можно понимать и как готовность и способность осуществлять стандартные действия в той или иной ситуации. Однако, человек, действующий по шаблону, и мыслит шаблонно, он не готов к нестандартной ситуации, он не может найти неординарное решение, он способен лишь к воспроизведению тех или иных практик, но не к созданию новых. Значительное число западных исследователей, занимающихся проблемами образования (М. Барбер, К. Донелли, С. Ризви и др.), обращают внимание общественности на то, что уже сейчас возрастает потребность в специалистах, способных быстро реагировать на изменения среды, готовых принимать решения в условиях неопределенности, находить, упомянутые выше, нестандартные ответы на проблемные вопросы. Одной из основополагающих особенностей таких специалистов, позволяющей совершать вышеперечисленные действия, является именно самостоятельное мышление.

Самостоятельное мышление основано на сведении к минимуму использования общепринятых шаблонов, на критическом отношении к имеющимся знаниям, информации и к самому себе. При этом, что очень важно, развитие самостоятельного мышления не способствует отказу от получения и накопления знаний. Так, А. Шопенгауэр писал: «только посредством всестороннего комбинирования того, что знаешь, посредством сравнения между собою всех истин и каждой порознь усваиваешь себе вполне собственное знание и получаешь его во всем его могуществе. Продумать можно только то, что знаешь, - потому-то нужно чему-нибудь учиться, но знаешь также только то, что продумал» [4].

Самостоятельное мышление возможно в двух вариациях: творческое и проектное. Творческое мышление представляет собой способ мыслительной деятельности, направленный на созидание, обеспечивающий получение принципиально нового решения проблемной ситуации, выводящее из имеющихся посылок и знаний новый результат. Проектное мышление характеризуется отношением к решению той или иной проблемы как к проекту, оно ориентировано на результат, а не на процесс, соответственно предоставляет свободу выбора средств достижения заданного результата.

Самостоятельное мышление, несомненно, более эффективно и перспективно, по сравнению с шаблонным, но большинство педагогов сейчас отмечают его частичное или полное отсутствие у абитуриентов вузов. Это является серьезной проблемой, поскольку за четыре года обучения «переделать» способ мышления человека, к которому он привык и который ему удобен, достаточно сложно. В этих словах нет упрека в адрес школы и общего образования, речь идет лишь о том, что объективная действительность в целом не способствует формированию самостоятельности мышления человека (ребенка) с раннего возраста. Однако, критиковать «клиповую» культуру, информационное общество, консьюмеризм, меркантилизм и прочее также не наша задача.

Проблема состоит в том, как за короткий срок сформировать анализируемую компетенцию, не пренебрегая знаниевой составляющей результата образования? Как найти тот баланс между «знанием» и «действием», который и станет собственно компетенцией? Данную проблему осложняет то, что у студентов начальных курсов происходит адаптация к новой среде жизнедеятельности (вузу); они, зачатую, находятся под влиянием различных мифов об обучении в университете и стереотипов; именно в этот период они ощущают неведомую ранее «свободу», особенно, если обучаются в чужом городе и впервые «вырвались» из-под контроля семьи. Подобные обстоятельства создают благодатную почву для развития «беззнаниевой формы компетенции», о которой говорила Е. Брызгалина: не желая получать знания и формировать всестороннее, целостное видение мира, студент стремится проявлять свою активность в деятельности, поощряемой педагогами, зачастую, стремясь не стать компетентным специалистом, а создать или упрочить свой статус в новом сообществе.

Формированию той или иной компетенции в значительной мере способствует широкое использование активных и интерактивных методов обучения. Для развития компетенции самостоятельного мышления указанные методы весьма полезны в связи с тем, что, они направлены на активизацию самостоятельной творческой деятельности, в том числе и мыслительной.

Например, групповая подготовка проблемных докладов профессионально ориентированного характера стимулирует развитие коммуникативных навыков, способности к самостоятельным действиям: выбору литературных источников, осмыслению несвязанных, на первый взгляд аспектов бытия мира, отстаивания собственной позиции, формулирования собственных неординарных выводов. Задания, направленные на философское осмысление учебной и будущей профессиональной деятельности, нацелены на развитие компетенции самостоятельного мышления, поскольку в процессе их выполнения обучаемый осмысляет свой уникальный личностный опыт, который невозможно «позаимствовать», а следовательно, невозможно заимствование и результатов мыслительной деятельности.

Взаимное обучение также в немалой степени способствует выработке самостоятельного мышления. Обучаемому в роли учителя необходимо донести информацию до своих коллег, таким образом, чтобы они поняли, о чем идет речь, то есть предложить ее в доступном виде, актуализировать и проиллюстрировать ее, что возможно лишь в случае самостоятельного осмысления данной информации, и выбора своего способа ее транслирования.

Итак, компетенция самостоятельного мышления в современном быстро изменяющемся мире представляется весьма актуальной, что обусловлено объективной потребностью в специалистах, способных к саморазвитию, быстрой адаптации к изменяющимся условиям, принятию нестандартных решений в ситуации неопределенности. На развитие данной компетенции у студентов начальных курсов ориентированы, главным образом, общегуманитарные дисциплины, в частности – философия. На пути формирования компетенции самостоятельного мышления возникает ряд проблем, таких как отсутствие у студентов начальных курсов базовой

подготовки, стремления к самостоятельному мышлению, риск развития «беззнаниевой формы компетенции». Решению указанных проблем, во многом, способствует широкое внедрение в образовательный процесс (в процесс обучения философии) активных и интерактивных методов, таких как групповая работа над проблемной темой, взаимное обучение, философское осмысление личностного опыта.

Список литературы:

1. Брызгалина Е. Компетентностный подход в системе образования // Постнаука, 01.02.2015. URL: <http://postnauka.ru/video/40278> (дата обращения: 06.02.2016).
2. Коняхина И.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. - №11(126). – С. 68-71.
3. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136-144.
4. Шопенгауэр А. «О самостоятельном мышлении». URL: <http://www.theosophy.ru/lib/schop-m.htm> (дата обращения 06.02.2016).

УДК 371.3:004.35

Бейсекеева К. С.

Начальник отдела по связям с общественностью и издательской деятельности, филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области Россия

E-mail: beisekeyeva.k@orleu-edu.kz

ИЗМЕНИМ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ С ПОМОЩЬЮ ВИДЕОУРОКОВ

Аннотация: В данной статье рассмотрены особенности использования современных информационных систем в процессе обучения, а именно использование метода «скринкаст» . Видеоуроки – это мощное, высокоэффективное и доступное средство современного образования, которое может в разы облегчить процесс обучения. Главное достоинство метода- открытость для диалога и коммуникации и возможность самоорганизации.

Ключевые слова: Скринкаст, информационные технологии, видеоуроки

Beisekeeva K. S.

Head of department of public relations and publishing activity, branch Institute of increase qualifications of pedagogical workers on the Jambyl region, Russia. E-mail:

beisekeyeva.k@orleu-edu.kz

WE WILL CHANGE APPROACH TO EDUCATION BY MEANS OF VIDEO LESSONS

Abstract: This article describes the features of the use of modern information systems in the learning process, namely the use of the method "screencast." How to videos - is a powerful, highly effective and affordable means of modern education, which can at times facilitate the learning process. The main advantage of metoda- openness to dialogue and communication and the ability to self-organization.

Keywords: Screencast, information technology, video tutorials

Logic will get you from A to B. Imagination will take you anywhere.

Логика может привести Вас от пункта А к пункту Б, а воображение – куда угодно...

(Альберт Эйнштейн)

В условиях современного мира концепция непрерывного образования актуальна

как никогда. Она предъявляет высокие требования к подготовке и переподготовке современных специалистов. Это стимулирует поиск новых форм, технологий и систем управления и контроля процесса обучения и методов его организации.

На сегодняшний день в школах, ВУЗах, да и в самообразовании, без сомнения, все больше используются мультимедийные пособия. Внедрение информационных технологий в преподавании урока выявило как положительные так и несколько трудных моментов. К примеру, организация занятий с использованием проектора дает возможность наглядно демонстрировать возможности изучаемой программы и экономить время, тем самым интенсифицируя изложение учебного материала. В тоже время появляются дополнительные требования к подготовке мультимедийных материалов и организации урока.

Включение информационных мультимедийных технологий делает процесс обучения технологичнее и результативнее. Да, на этом пути есть трудности, есть ошибки, не избежать их и в будущем. Но есть главный успех - это интерес учеников, их готовность к творчеству, потребность в получении новых знаний и ощущение самостоятельности. Компьютер позволяет делать уроки, не похожими друг на друга. Это чувство постоянной новизны способствует интересу к учению.

Современный подход к обучению того или иного предмета подразумевает использование нового опыта и новых технологий. Использование видео – одна из них. Оно позволяет разрядить обстановку, повысить мотивацию, сделать процесс обучения и изучения материала более эффективным, продуктивным и приятным.

В нашей статье мы разберём метод создания видеуроков. Один из них – скринкаст. И сразу же мы задаемся вопросом «Что это такое? И как его создать?».

Если вы учитель, тогда скринкасты помогут вам усовершенствовать процесс обучения и добиться более высокой успеваемости ваших учеников.

Сейчас на Западе набирает популярность система обучения под названием «Flipped classroom». Смысл заключается в том, что всю теорию, которую раньше ученики изучали на уроках в школе, теперь они изучают дома посредством просмотра специально подготовленных видеуроков, а домашнее задание, которое ранее делалось учеником дома в одиночестве, теперь выполняется в классе вместе с учителем. [1, с. 12].

Ученик может спокойно изучать видеурок дома в свободное время и в комфортном для себя темпе. Если ученик пропустил какое – либо занятие, то в этом нет ничего страшного, так как с помощью видеуроков он с лёгкостью сможет нагнать пропущенные темы.

Скринкаст (screencast) - цифровая видео- и аудиозапись, производимая непосредственно с экрана компьютера, так же известная как video screen capture (досл. видеозахват экрана). Скринкасты - великолепное подспорье для дистанционного или полуформального обучения.

Термин предложили ввести одновременно Joseph McDonald и Deeje Cooley на встрече, устроенной колумнистом Джоном Уделлом (Jon Udell), пригласивших читателей своего блога с целью дать обозначение появившемуся явлению. Несмотря на то, что случилось это в 2004 году, данное программное обеспечение увидело свет уже в 1993 году в продукте ScreenCam компании Lotus.

Назначение скринкаста заключается в том, чтобы донести определенную информацию до пользователя, чтобы это было доступно и на наглядном примере. Можно создавать мастер-классы, обучающие ролики, просто видеопроводник по сайту или блогу, по их возможностям. Вы добавляете свои комментарии и объяснения в аудиоформате. В основном скринкасты делаются на коммерческой основе и широко используются в обучении [2, с. 53].

Казалось бы - простое дело: сядишь и записывай свои видеуроки. Но перед тем, как записать видеурок могут появиться множество вопросов:

1. Какую программу выбрать для этих целей?

2. Как скачать программу скринкаст на компьютер?
3. Как записать скринкаст?
4. Как сохранять и обрабатывать готовые скринкаст видео?
5. Как, в конце концов, «выкладывать» видео на блог?
6. Как пользоваться скринкастом эффективно?

Желающих попробовать себя в роли «учителя» очень много, однако, в условиях жесткой конкуренции, для того чтобы видеокурс не стал «одним из многих: однотипных, скучных, многотонных», создателям обучающего видео необходимо четко по заданному плану оформлять материалы, использовать в видеофрагментах элементы анимированной графики, вырезать ошибки, допущенные в процессе записи, и т.д. Тут нужен системный подход!

Записать скринкаст несложно. Это можно сделать с помощью подключения цифровой видеокамеры (да, раньше так и делали, да и сейчас, например, с игровой консоли так записывают видео), но это сложно и долго. Проще воспользоваться специальной программой для создания скринкаста, именно такие утилиты мы сейчас рассмотрим подробнее.

Скринкаст активизирует учебный процесс, преодолевает классический дефицит традиционного обучения, связанный с «сухостью», не эмоциональностью предлагаемого материала обучающимся.

Ну и, конечно же, по сравнению с любым другим наглядным пособием, компьютер более универсален. Можно легко вносить любые правки в демонстрационные рекламные или просветительские материалы, быстро добавлять новую информацию в презентации и корректировать их содержимое. Кроме того, интерактивная составляющая общения с компьютером увеличивает внимание зрителя и повышает эффективность образовательного процесса в целом.

Суть новых информационных технологий – обеспечение доступа учителя и учеников к современным электронным источникам информации, создание условий для развития способности к самообучению путем организации исследовательской творческой учебной работы учащихся направленной на интеграцию и актуализацию знаний, полученных по различным предметам. Реформа современного образования может состояться лишь при условии создания электронных источников образовательной информации.

Таким образом, на смену традиционным технологиям обучения должны прийти новые информационные развивающие педагогические технологии. С их помощью на уроках должны реализоваться такие педагогические ситуации, деятельность учителя и учащихся в которых основана на использовании современных информационных технологий, и носит исследовательский, эвристический характер. Для успешного внедрения этих технологий учитель должен иметь навыки пользователя ПК, владеть умениями планировать структуру действий для достижения цели исходя из фиксированного набора средств; описывать объекты и явления путем построения информационных структур; проводить и организовывать поиск электронной информации; четко и однозначно формулировать проблему, задачу, мысль и др.

Список литературы

1. Мозолевская А.Н. (и др.) Скринкастинг как элемент образовательной технологии // Проблемы и перспективы развития регионального отраслевого университетского комплекса ИрГУПС. – Иркутск: ИрГУПС, 2011. – 156 с.
2. Тихонова Е.В. (и др.) Использование современных электронных устройств как средство повышения эффективности интеграции интернет-технологий в лингвообразовательное пространство // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования (Материалы V Всероссийской научно-методической конференции). – М, 2011. – 292 с. – ISBN 978-5-904391-25-6.

Бекенова Д. У.

доцент кафедры Социально-педагогических дисциплин Кокшетауского
университета им. А. Мырзахметова, Казахстан

E-mail: dinbeken@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Аннотация: Данная статья посвящена актуальной проблеме модернизации системы среднего образования на современном этапе.

Для воспитания интеллектуальной личности требуются изменения сложившейся структуры школы, системы взаимоотношений, содержания образования, методик обучения, принципов оценивания учебных достижений.

Ключевые слова: критическое мышление, инновации в образовании, современные образовательные технологии, Экспериментальная Интегрированная Образовательная программа, полиязычное обучение, Назарбаев Интеллектуальная школа.

Bekenova D. U.

Kokshetau University named as A. Myrzakhetov, Kazakhstan

E-mail: dinbeken@mail.ru

CREATING INNOVATIVE MODEL SECONDARY EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Abstract: In the article titled «Creating innovative model secondary education in Kazakhstan» author describes way for the development, which was chosen by the educational institution. Education, social progress and the country's future are inextricably linked and interdependent aspects. The educational system is a special sphere of human activities that affect the interests of each person, the interests of society as a whole. During the period of scientific and technological progress, the role of man with professional education and scientific worldview is growing. For all spheres of life - physical, cultural, socio-political a level of education, culture, civil rights liability play the increasing role. Over the period of Nazarbayev Intellectual Schools's existence great work was done to realize strategic objectives: five complexes of schools were commissioned, work to develop pilot integrated educational and training programs was done, teaching groups and contingent of students were formed, monitoring and evaluation of the quality of education is carried out.

Keywords: innovative model, secondary education, educational institution, professional education, scientific worldview, integrated educational and training programs, monitoring, evaluation

Лейтмотивом данной статьи могут стать слова известного философа и педагога Дьюи: «Мы лишаем детей будущего, если продолжаем учить их сегодня так, как учили этому вчера».

Дети от рождения самой природой запрограммированы на обучение, школе необходимо поддерживать природное стремление к учебе, к новому, учиться на своих академических неудачах и благодаря им становиться сильнее.

Объективной необходимостью в условиях современного образования становится создание инновационной модели общего среднего образования, сочетающей традиции казахстанской и мировой образовательных систем, главная задача которых уже в стенах школы приобщать учащихся к научно-исследовательской и экспериментальной деятельности, воспитывать высокообразованную личность с активной жизненной позицией, способной конкурировать на международном уровне.

Для воспитания интеллектуальной личности требуются изменения сложившейся структуры школы, системы взаимоотношений, содержания образования, методик обучения, принципов оценивания учебных достижений. Для модернизации системы среднего образования создан прорывной проект «Назарбаев Интеллектуальные школы», где обучение строится полностью по международным стандартам. Назарбаев Интеллектуальные школы адаптируют лучший международный опыт в области среднего образования и транслируют его в общеобразовательные школы Казахстана.

Деятельность Интеллектуальных школ направлена на формирование инновационной модели среднего образования, сочетающей лучшие традиции казахстанской и мировой образовательной систем. Интеллектуальные школы призваны совершенствовать систему и повысить качество казахстанского среднего образования.

Интеллектуальные школы непосредственно участвуют в разработке и апробации экспериментальных интегрированных учебных программ с последующим внедрением их в учебный процесс. Особенности содержания образования. В Интеллектуальных школах реализуются две модели образования. Первая модель реализует Экспериментальную Интегрированную Образовательную программу естественно-математического направления. По данной программе дети углубленно изучают физику, математику, химию, биологию в трехязычной среде. Положительные результаты данной Образовательной программы уже сейчас позволяют сделать вывод о ее успешной реализации. Так, выпускники успешно сдают единое национальное тестирование и показывают лучший результат в своем регионе. Средний бал учащихся Интеллектуальных школ в этом году составил 112,3, тогда как средний бал в целом по стране 86,7. Средний балл учащихся Интеллектуальной школы г. Астаны по международным экзаменам по математике, физике, химии, биологии на английском языке по SAT1 составил 1586, при среднем балле 1200 в мире (1980 максимальный) и по SAT2 1720 при среднем балле 1250 в мире (2200 максимальный). Показатели экзамена по английскому языку IELTS растут с каждым годом, средний балл в этом году по этой школе 6,2 (5,7 в прошлом году). Только за один учебный год количество побед в международных, республиканских, областных и городских предметных олимпиадах и научных соревнованиях выросло почти в два раза (742/1380). Вторая модель это обучение в основной и старшей школе детей по программам Международного Бакалавриата. Она более 35 лет имеет мировую репутацию программы, предоставляющую образование высокого качества. Диплом Международного Бакалавриата признается более чем 1300 университетами в 102 странах мира. Среди них такие всемирно известные ВУЗы как: Гарвард, Оксфорд, Кембридж, Йель, Сорбонна, Лондонская школа экономики и т.д. [3,с.46]

Мудрость обитателей пустыни говорит: «Можно привести верблюда на водопой, но нельзя заставить его напиться».

Эта пословица отражает основной принцип обучения можно создать все необходимые условия для обучения, но самопознание произойдет только тогда, когда ученик захочет узнать. И поэтому, одним из путей повышения результативности в изучении школьных предметов является внедрение активных инновационных форм работы на разных этапах урока.

Учителя Назарбаев Интеллектуальных школ активно используют на своих занятиях такие современные образовательные технологии, как технология развития критического мышления, информационные технологии, игровые технологии, кейс-стади и т.д. Излюбленными формами работы на уроках стали работа в группах, парная работа.

Любой учитель знает, что первое место на уроке занимает диалог. Диалог в классе может способствовать интеллектуальному развитию учеников и их результативности в обучении.

Психологами было установлено, что в условиях учебного общения наблюдается

повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, такие как устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели; воображения (в данном случае имеется в виду умение ставить себя на место других). В условиях общения активно протекают процессы самоконтроля, отчетливее осознаются «провалы» и «сомнительные места» (те части материала, которые ни один из партнеров не может воспроизвести). Взаимопомощь становится типичным видом взаимоотношений в паре независимо от уровня подготовленности и общей обученности партнеров. Успешно работают вместе и два сильных, и два слабых учащихся, и сильный со слабым при условии взаимного расположения друг к другу. [1;2]

Работая в паре, когда учащиеся говорят по очереди, в каждый момент половина учащихся говорит, а вторая половина контролирует. Этот вид работы, можно сказать, является основой для организации устной самостоятельной работы на уроках. Степень повышения активности учащихся при работе в парах значительно выше. Кроме того, создаются условия для их естественного общения.

При работе в парах ученику приходится более глубоко вникать в процесс объяснения, так как его сосед по парте ожидает от него ответа.

На уроках ребята обсуждают изучаемую тему, учатся ставить и задавать вопросы, объясняют, как поняли тему. Прием формативного оценивания «Внешний и внутренний круг» позволяет создавать пары временного состава и использовать составленные на уроке вопросы. Этот прием дает возможность вовлечь в работу всех учеников, формирует навыки контроля и самоконтроля, взаимооценивания и самооценивания.

Использование на уроках групповой работы несёт в себе черты инновационного обучения: самостоятельное добывание знаний в результате поисковой деятельности, следовательно:

- возрастает глубина понимания учебного материала, познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- меняется характер взаимоотношений между детьми;
- укрепляется дружба в классе, меняется отношение к школе;
- сплочённость класса резко возрастает, дети лучше понимают друг друга и самих себя;
- растёт самокритичность, точнее оценивают свои возможности, лучше себя контролируют;
- учащиеся приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: откровенность, такт, умение строить своё поведение с учётом позиции других людей. [3,5]

С целью обеспечения успешной интеграции в мировое образовательное пространство, а также обеспечения доступа учащихся к актуальной информации на любом из трех языков: казахском, русском, английском языках, образовательные программы Интеллектуальных школ предусматривают трехязычное обучение. На сегодняшний день, специалистами по языковым предметам Интеллектуальных школ разработана проектная версия языковой политики и модели трехязычного обучения. Данная работа ведется под руководством Профессора Университета Калифорнии, эксперта в области полиязычного обучения и эксперта по билингвальному обучению Международного Экзаменационного Совета Кембридж. На основе разработанной модели трехязычного обучения будут усовершенствованы все учебные программы Интеллектуальных школ, с целью создания целостного подхода к изучению языков в процессе обучения.

Инновационные подходы полиязычного образования, реализуемые в

Интеллектуальных школах, предусматривают разработку концепции и модели триязычного обучения. Концепция будет предусматривать общее видение и определять основные цели и задачи триязычного обучения в Интеллектуальных школах. В модели триязычного обучения предполагается предусмотреть структуру изучения языков в процессе школьного обучения. С целью разработки концепции и эффективной модели полиязычного обучения, ориентированных на качественное овладение тремя языками в процессе обучения в Интеллектуальных школах, сотрудниками Общества проделана работа по изучению и анализу современного международного опыта полиязычного обучения в системе среднего образования. Изучение международного и отечественного опыта по полиязычному обучению в системе среднего образования показало, что в Республике Казахстан существуют различные подходы, но не разработана единая концепция полиязычного обучения. Для полноценного обучения учебным предметам на трех языках необходимо обеспечить освоение учащимися устной и письменной речи на казахском, русском и английском языках. При этом должны учитываться не только правила введения в учебный процесс второго и третьего языков, но и возможности интерактивных методов погружения в иноязычную среду. В рамках работы Проектной Группы по усовершенствованию учебных программ с учетом рекомендаций международных экспертов планируется разработка модели триязычного обучения для Интеллектуальных школ, основанной на уровневой системе изучения [4].

Этот эксперимент внедрен в целях лучшего освоения государственного языка. По нему в первом классе языкового погружения обучение ведется только на казахском. Данная методика, разработанная центром образовательных программ на основе опыта ведущих специалистов из Эстонии, позволяет каждому учащемуся чувствовать себя комфортно. Ребята «погружаются» в язык через ежедневные познавательные activities и веселые конкурсы, видео и творческие уроки. Это возможность реализовать свой творческий потенциал, проявить коммуникативные и лидерские качества. Для детей, участвующих в программе языкового погружения, очень важна поддержка дома. Создана школа для родителей, они обмениваются опытом, получают рекомендации психологов по адаптации первоклассников к новой программе.

Неотъемлемой частью содержания образования является объективная и эффективная система оценки учебных достижений учащихся. В новом учебном году запускается пилотный проект по внедрению системы критериального оценивания по всем предметам в 7-8 классах Интеллектуальных школ. Этот процесс оценивания основан на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования. Причиной внедрения новой системы критериального оценивания служит недостаточность и уязвимость современной системы оценивания учебных достижений. Ведь объективная система оценивания должна быть направлена не на поощрение ученика за наличие знания или наказание за их отсутствие, а на формирование мотивации у ребенка к успешному обучению, обеспечение наглядной демонстрации его роста и на выявление пробелов в знаниях [5, с.11].

В целях трансляции опыта Интеллектуальных школ Правительством одобрен проект создания Центра педагогического мастерства (далее ЦПМ) на базе интеллектуальной школы г. Астаны и мини-центров в регионах для учителей общеобразовательных школ в партнерстве с Международным Экзаменационным Советом Университета Кембриджа. Организацию курсов планируется начинать с будущего года. На базе ЦПМ будут организованы 3-месячные курсы повышения квалификации по специальной программе, сочетающей смешанную очную подготовку и обучение в режиме online. Для функционирования ЦПМ и реализации единой политики в повышении квалификации педагогов в масштабах всей страны начата работа по разработке уровневых образовательных программ по 7 модулям:

- новые педагогические технологии в образовании;
- критическое мышление;
- критериальное оценивание учебных достижений учащихся;
- менеджмент в среднем образовании и обучение на основе компетенций в условиях перехода на 12 -летнее обучение.
- использование ИКТ в преподавании;
- современные технологии работы с одаренными детьми;
- психолого-педагогические особенности преподавания в конкретных возрастных группах школьников [6,с.12].

По окончании курсов учителя будут сдавать квалификационный экзамен и получают сертификат 1,2,3 уровня, который дает учителю право на увеличение заработной платы. Для трансляции опыта Интеллектуальных школ организованы проекты: online уроки для учащихся по предметам естественно-математического направления; online семинары для учителей общеобразовательных школ.

С начала 2010-2011 учебного года в Интеллектуальных школах проводится апробация учебных программ (кроме новых предметов). Учителя ведут специально разработанный «Дневник учителя», директор и заместители директора школ ведут «Дневник руководителя»; данные документы помогают проводить мониторинг результатов апробации учебных программ.

Необходимо отметить, что создание сети Интеллектуальных школ позволило детально изучить существующее содержание среднего образования в Казахстане в сравнении с международными образовательными программами средних школ.

Мир стремительно изменяется на наших глазах, ставя перед человечеством серьезные глобальные проблемы на пути устойчивого развития не только образования, но и экономики и общества.

Но, как говорил Эйнштейн, старые проблемы нельзя решить, не изменив при этом модель мышления, породившую их.

Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно изменяющемся мире. Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие детей за счёт максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения творческого поиска учителей и ученых: новые идеи, технологии, подходы, методики обучения [7].

Список литературы

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента/ Л. Н. Алексеева// Учитель. - 2004. - № 3. - С. 78.
2. Делия, В. П. Инновационное образование, формирующее инновационное мышление: монография / В. П. Делия. - Балашиха : ИСЭПиМ, 2005. - 223 с.
3. Концепция совершенствования системы подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров в РК до 2010 года–Астана, 2008. – 87с.
4. Национальный доклад по состоянию и развитию образования в Республике Казахстан (краткая версия). - Астана, 2011. –75 с.
5. Программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. – Астана, 2008. – 93с.
6. Сайтимова Т.Н. Система общего образования в Казахстане: современное состояние и тенденции развития. Автореферат дисс. канд. пед. наук.–Волгоград, 2011. – 22 с.
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность М.: ИЧП «Издательство Магистр»,1997. – 456с.

Бекниязова Г.И.

учитель английского языка, ГУ «Средняя общеобразовательная школа-гимназия №9 г. Павлодара» Республика Казахстан, г. Павлодар, E-mail: g.bekniyazova@mail.ru

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

Аннотация: в статье предложены некоторые пути для адаптации систем образования и культуры к новым потребностям глобальных интеграционных процессов

Ключевые слова: образование, культура, глобализация экономики, глобальная педагогика

Bekniyazova G. I.

SI «Average general education school-gymnasium No. 9 of Pavlodar»
English teacher, Republic of Kazakhstan, Pavlodar c.,
E-mail: g.bekniyazova@mail.ru

CULTURAL AND EDUCATION DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF ECONOMY GLOBALIZATION

Abstract: in article some ways for adaptation of education system and culture to new requirements of global integration processes are offered

Keywords: education, culture, globalization of economy, global pedagogics

Проблема глобализации в настоящее время - наиболее популярная дискуссионная тема. Своими корнями она уходит глубоко в историю, но все же это феномен XX века. Рыночная экономика, идейный плюрализм политическая демократия, открытое общество стали общезначимым ориентиром в направлении вперед. Интеллект, технологии, знания становятся важнейшими активами экономики. Информационная революция, которая базируется на соединении с телекоммуникационных сетей с компьютером, коренным образом преобразует бытие человека. Она сжимает пространство и время, открывает границы, позволяя устанавливать контакты в любой точке земли.

Тем самым, глобальные интеграционные процессы, происходящие в социальной сфере, экономике, транспортной и информационной инфраструктурах приводят к требованию изучения мировой динамики как единого объекта в глобальном моделировании [1].

Глобализация экономики объективно обуславливает требование переоценки в сложившейся образовательной системе. Образовался значительный разрыв между знаниями, которые предлагаются учреждениями образования, и теми знаниями, которые реально нужны с целью осуществления практической деятельности специалистов.

Международный аспект оказывает довольно существенное воздействие на образовательную систему. К примеру, на уровне вуза и, в особенности, в сфере исследований и технологии поток зарубежных студентов не перестает возрастать в течение последних тридцати лет. Но одновременно с этим во многих случаях подготовка преподавателей не отвечает требованиям, которые предъявляет глобализация.

В связи с этим, к целям многих образовательных систем, которые состоят в том, чтобы обслуживать экономику страны подготовкой рабочей силы соответствующего уровня, добавляются также цели, которые должны быть вспомогательными для изменения существующего общества. Это подтверждается новыми формами неграмотности, которые наблюдаются во многих развитых странах.

Образование должно помочь людям осуществлять те задачи, для которых они не были изначально подготовлены, подготовить их к нелинейному течению их карьеры, работе на командной основе, развитию своих способностей, независимому применению информации, и, наконец, для того, чтобы заложить основы комплексного подхода к суровым реалиям жизни на практике.

Для соответствия требованиям, которые выдвинуты глобализацией, должна возникнуть необходимость для подготовки персонала на рабочие места, где обязанности изменяются постоянно, где информация поступает по многим каналам, где вертикальное управление заменено на горизонтальные связи, где инициатива важнее исполнительности [2].

В целях адаптации образовательных систем к новым потребностям экономики в обучении имеются несколько путей.

1. Изменение роли преподавателя. Для того чтобы воспитать независимую личность, которая способна добывать информацию, обрабатывать ее и интерпретировать, преподаватель должен пересматривать свои методы в обучении и переходить от роли лектора к наставнической роли. Данная задача требует активного применения новых коммуникативных и информационных технологий, которые и студент, и преподаватель могли бы вместе осваивать и применять.

Данная эволюция подразумевает:

а) преподаватели обладают существенной свободой в выборе методов обучения, возможностью адаптации процесса обучения к индивидуальным требованиям, организации пространства в аудитории и расписания и т.п.;

б) преподаватели должны осваивать новые информационные технологии и иметь требуемое оборудование [3].

2. Пересмотр задач на каждом образовательном уровне. Модернизация образовательных систем приводит к перераспределению задач между различными уровнями в образовании:

а) особое внимание необходимо уделять базовому всеобщему образованию для построения общества из ответственных и образованных граждан, которые адекватно реагируют на современные тенденции и способны к независимому мышлению;

б) высшая школа должна иметь цель подготовки инженеров, экономистов, технических специалистов и менеджеров, которые готовы к работе в меняющихся условиях, способные анализировать актуальные социальные и экономические и проблемы, а также обеспечивать корректное управление [3].

Глобализация является главным вызовом образованию на мировом уровне. На сегодняшний день во многих странах утверждено понимание того, что именно система образования страны есть стратегический фактор, который определяет будущее нации и государства. Будущее общество нередко уже называется «цивилизацией знания» [1].

Система образования в Республике Казахстан, в особенности высшего, является вполне конкурентоспособной на мировом рынке услуг образования. Но для вхождения Казахстана в глобальный образовательный рынок данная система нуждается в качественных изменениях.

Глобальное образование ничего не вытесняет и не меняет из уже достигнутого в отечественной и мировой педагогике. Данное образование выступает объективно необходимым дополнением к любому хорошему образованию. Местом и истоками глобальной педагогики определяются, по меньшей мере, три по своей сущности всеобъемлющих явления.

Первое явление - гигантская акселерация всех социокультурных перемен в современном мире. В частности, с ним связано нарастающее несоответствие между уровнем развития образования и общим уровнем технического и культурного окружения. Нарушена веками сложившаяся система передачи традиций и опыта.

Каждое новое поколение имеет все меньше возможностей для того, чтобы перенять от предшествующего поколения навыки жизнеустроения и труда, опыт. При стремительном сокращении сроков внедрения в практику новейших достижений техники и науки данные навыки становятся в большинстве своем ненужными. Здесь идет речь о некоем вихревом наступлении будущего, которое, по словам О. Тоффлера, является чреватым в наступлении своеобразного «футуршока». Разрыв между потребностями общества и развитием образования не сокращается, а, напротив, растет. Реформатор французской школы, С. Френе, по данному поводу отметил: «Если прогресс идет со скоростью 10, то школа - со скоростью 1» [4].

Второе явление связано с современными глобальными проблемами человечества. С ними связано не только тревоги за судьбу земной цивилизации, зарождение в сознании общества духа «алармизма», но и осознание того, что человеческому сообществу необходимы принципиально иные подходы к воспитанию и образованию новых поколений, главным в которых должно быть формирование взгляда на мир как на многообразное и единое целое, где от действий каждого будет зависеть общее благополучие. Именно этим в большинстве своем определен возросший интерес в мире к глобалистским комплексным исследованиям в образовательной сфере. Жизнью подтверждается актуальность слов Г. Уэллса: «Все больше и больше будущее человечества представляет собой бег наперегонки между образованием и катастрофой» [4].

И, третье - общие для многих стран мира проблемы и тенденции, которые рождаются в самом образовании, носят всеобъемлющий и масштабный характер. Господствовавшие в мировом образовании за последние два столетия сциентистские и технократические тенденции в большинстве переопределили его сегодняшний кризис. Детерминистский, линейный, подход к технике и природе способствовал развитию у людей фрагментарного восприятия самой действительности, утрате способности предвидеть, комплексно и адекватно оценивать глобальные цивилизованные, экономические, образовательные кризисы [4].

Естественная реакция у общества – создание в образовании новой гуманитарной среды. По мнению некоторых казахстанских авторов, один из возможных путей для реализации данной задачи - глобальное образование, главная задача которого и состоит в формировании творческой личности.

Таким образом, глобализацией является, прежде всего, производство и концентрация интеллектуальных ресурсов в наиболее богатых странах. Контроль над образовательными системами в стране и информацией приобретает в связи с этим ключевое геополитическую и внутривнутриполитическую роль. Современные гибкие технологии («быстрая экономика») требуют соответствующее качество рабочей силы, а глобализацией технологий обусловлено требование глобализации в образовательном пространстве, сближения содержания учебных дисциплин и учебных планов в разных университетах мира. От современного специалиста необходимо умение самостоятельно добывать знания, быстро переучиваться. Особую роль приобретают знания в сфере новых информационных технологий, принятия управленческих решений, методов оптимизации процессов экономики, инновационного и финансового менеджмента, логистики, управления качеством [5].

Уже вырисовываются новые черты в современных образовательных технологиях, ядро которых - индивидуальные программы, которые составлены не по готовым пакетам программ, предлагающиеся образовательными учреждениями для всех слушателей по единому образцу, а из блоков знаний с учетом потребностей самого обучающегося. Заказчик данного набора знаний - сам обучающийся. При этом, знания по отдельным блокам могут быть им получены в разных образовательных учреждениях и даже в разных странах.

В связи с этим новые образовательные технологии включают в себя

возможность дистанционного обучения, применяя современные системы телекоммуникаций, виртуальные электронные библиотеки и электронные обучающие материалы. Все это может привести к значительным изменениям в обучающей методологии. Важным становится обучение методам самостоятельной индивидуальной работы, самостоятельная добыча знаний. Естественно, это может потребовать значительной перестройки всей инфраструктуры системы образования. К данным процессам нужно готовиться уже сегодня. Очевидно, что это может потребовать и обучения самих преподавателей методам обучающих материалов, которые учитывают возможности современных технических средств и особенности новых образовательных технологий.

Глобализация мирового образовательного пространства является процесс длительным и сложным, связанным с разными ограничительными факторами (историческими традициями, различиями культур, языковым барьером, религий, идеологий и т.д.). Но данный процесс необходим в современных условиях глобализации экономики страны.

Список литературы

1. James H. Mittleman. The Globalization Syndrome: Transformation and Resistance. Princeton University Press, 2000.
2. Gataulin A.M. New lines of Development of World Economic System and Globalization problems of educational Space. M., 2002.
3. Lifеров А.Р., Kolker Y.M., Ustinova E.S. Organization of educational process in global-oriented school. Ryazan Edition. 1995.
4. Holton R. Globalization's cultural consequences // The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 2000. July, pp. 140-152.
5. Ali A. Mazrui Globalization and cross-cultural values: The politics of identity and judgement // Arab Studies Quarterly, Summer-99, pp. 97-110.

УДК 372.881.1

Билялова А.А.

профессор кафедры иностранных языков
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Казань E-mail: abill71@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье затрагиваются вопросы качества преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов в условиях модернизации отечественного языкового образования.

Ключевые слова: методика преподавания, иностранный язык, коммуникативный подход.

Bilyalova A.A.

Professor of the Department of Foreign Languages "Kazan (Volga)
Federal University " E-mail: abill71@mail.ru

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE TECHNICAL UNIVERSITIES

Abstract: The article deals with the issues of foreign language teaching quality of students of technical high schools in the conditions of modernization of the national language education.

Keywords: methods of teaching, foreign language, communicative approach.

В контексте реализации Болонской конвенции о создании европейской зоны высшего образования актуальное значение приобретает проблема качества преподавания иностранного языка в России, вступившей в Болонский процесс. Эффективное решение проблемы модернизации отечественного языкового образования предполагает, прежде всего, «смену парадигмы иноязычного образования и выработку новых, инновационных подходов к содержанию, методам и средствам обучения» [2, с. 276].

Новые условия жизни, новые требования к будущему специалисту, новые условия приемы принятия на работу требуют поиска новых подходов к подготовке современного специалиста. Владение иностранным языком становится необходимым качеством личности. Не случайно в настоящее время уже не ощущается острая потребность в переводчиках. Все больше и больше специалистов стремятся овладеть иностранным языком на уровне, позволяющем успешно решать профессиональные задачи. Интеграция в мировое культурное, образовательное и экономическое пространство, активная интеграция российской экономики в мировую требует качественной подготовки специалистов, способных к успешной профессиональной деятельности в рамки мирового сообщества.

В связи с этим перед современными вузами ставится задача – обеспечить будущих специалистов языковой подготовкой, адекватной требованиям современного экономически развитого общества. Краткий экскурс в историю преподавания ИЯ в вузах на постсоветском пространстве позволяет констатировать, насколько кардинально изменилась современная методика преподавания. В прошлом предмет ИЯ был более чем второстепенным в силу ряда объективных причин: отсутствия мотивации у студентов, недостаточного количества часов, отсутствия разработанных специальных учебных пособий и ряда других. Результаты опроса выпускников говорят о том, что существовавшая система языковой подготовки в целом по стране не отвечает современным требованиям.

Многие выпускники вузов нашего региона работают ныне в крупных зарубежных компаниях области, как правило, это лучшие студенты, которые овладели достаточным уровнем знания английского языка, чтобы быть принятыми на работу в эти компании. Но и они сталкиваются с определенными трудностями: зачастую не в состоянии анализировать содержание профессиональной, научной и технической литературы и информации, вести корреспонденцию на английском языке и т.д. Реальная же действительность такова, что среднестатистический выпускник вузов не в состоянии понять содержание и инструкции этикеток, рекламных объявлений, вести телефонные разговоры, длительные диалоги, особенно такие, как презентационные речи, доклады, отчеты.

Проведенный анализ существующей системы занятий по английскому языку на неязыковых факультетах позволил выявить ряд отрицательных моментов: недостаточное внимание уделяется развитию навыков разговорной речи, как диалогической, так и монологической; требует особого внимания работа над такими важными видами речевой деятельности, как аудирование и перевод.

Признав эти проблемы недостатком системы обучения с точки зрения анализа жизненных ситуаций с применением английского языка, следует определить, каким образом можно улучшить и изменить программу обучения, а вместе с этим выделить методы и приемы, способствующие наиболее эффективному решению этих задач.

Для того чтобы наши выпускники могли уверенно чувствовать себя в реальной жизненной ситуации, они и на занятиях должны быть поставлены в такие условия, при которых с помощью иностранного языка они смогли бы решить нужные для себя проблемы: и на уроке их деятельность должна быть максимально приближена к

реальной обстановке [3].

В поиске новых методов обучения нас преследует основная идея, каким образом легче, лучше и эффективнее студенты могли бы усваивать изучаемый материал. И сделать это надо в условиях, когда на занятия отводится всего два или четыре академических часа в неделю. В таких условиях преподаватель превращается не в учителя, который обучает, а в менеджера, который организует учебный процесс, где студенты - главные действующие лица. Они приобретают практику, опыт в профессиональной деятельности и одновременно усваивают язык.

Для организации эффективной деятельности студентов на занятии, на наш взгляд, важны следующие методические положения: на уроке больше говорит не преподаватель, а студент; необходимо разработать такие задания, которые помогут вовлечь студентов в активную речевую деятельность. При этом всегда надо иметь в виду, что не все студенты рвутся к глубокому изучению английского языка. Кроме того, все еще существует ряд студентов, которые не изучали этот предмет в школе, есть студенты, которым откровенно скучно на уроке, и они не уделяют должного внимания этому предмету. Можно смириться с этим положением, а можно шаг за шагом вовлекать таких студентов в учебный процесс с тем, чтобы они поняли, что и зачем изучают.

В поисках лучшего метода обучения английскому языку следует обратить внимание на то, что в последнее время в процессе обучения деловому английскому языку наблюдается тенденция заметного сдвига от структурного подхода к коммуникативному, гуманистическому, где в центре внимания стоит личность и коллектив.

В то же время утверждение о «лучшем методе» является одновременно и спорным, ибо в процессе обучения играет роль совокупность ряда методов и приемов. Нельзя найти один метод для всех случаев жизни, равно как и для всех преподавателей и всех студентов. К новым методам, предлагаемым современными методиками обучения иностранному языку, следует подходить творчески, продуманно, возможно, остановиться на самой идеи и развить ее дальше применительно к конкретным условиям.

Как показывает практика, в преподавании делового английского языка особенно оправдывает себя коммуникативный подход, «основными положениями которого являются следующие: коммуникативная направленность обучения всем видам речевой деятельности и средствам языка; стимулирование речемыслительной активности учащихся; индивидуализация обучения; ситуативная организованность процесса обучения; информативность учебного материала» [2, с. 10]. Обращение к данному подходу предполагает использование таких методов и приемов, которые помогают обучающимся овладевать языком в психологически комфортной обстановке. Это не только создание атмосферы заинтересованного общения, но и понимание того, что оценка успехов и достижений студента в языке должна осуществляться таким образом, чтобы не причинять ему неприятностей и не вызывать у него чувства неуверенности при изучении иностранного языка. Для того чтобы наши выпускники могли уверенно чувствовать себя в определенной жизненной ситуации, они и на уроке должны быть поставлены в такие условия, при которых с помощью языка они смогли бы решить нужные для себя проблемы что-то доказать, опровергнуть, с чем-то согласиться или не согласиться, т. е. их высказывания и на уроке должны быть максимально приближены к реальной обстановке.

С другой стороны, развитие методики идет в направлении коммуникативных приемов через интеграцию языка и содержания. В этих условиях традиционные письменные тесты не охватывают всех сторон деятельности и задач обучения, которые характерны на начальных этапах обучения, а потому они не оправдывают себя. Во-первых, для студентов некоторых вузов нет достаточного количества часов в учебной

программе, во-вторых, по некоторым специальностям не разработаны учебные пособия, которые можно было бы применять для той или иной конкретной сферы будущей деятельности. В- третьих, несмотря на то, что в городах уже проживает много иностранцев, носителей английского языка, студенты не имеют возможности свободного общения с англо-говорящими жителями города, в результате чего возникает психологический барьер боязни говорить, т. е. часто студенты боятся сказать фразу неправильно, а потому больше молчат или отвечают на вопросы однозначно.

Одновременно при коммуникативном подходе к обучению повышаются требования и к преподавателю иностранного языка, прежде всего - это высокий уровень владения языком, ибо постоянная смена тем, разнообразие ситуаций, непредсказуемость высказываний студентов заставляют преподавателя «находиться в форме» и все время совершенствовать свои знания. На преподавателей- лингвистов ложится большая ответственность и большой труд фактического переучивания в сторону нового направления овладения знаниями предмета., поскольку следует целенаправленно подойти к выбору учебного материала, т.к. овладение языком идет через содержание, а содержание может раскрываться через знание языка с помощью выполнения различного рода заданий и решение проблем. Кстати, этот фактор нигде и никогда не учитывался в учебной работе преподавателя, и не предусматривались ни дополнительные часы, ни соответствующая оплата, связанные с подготовкой к таким урокам.

Таким образом, метод коммуникативного обучения ИЯ является одним из самых актуальных методов в современной методике преподавания ИЯ, так как направлен на усвоение языка главным образом посредством концентрации внимания учащихся на содержании высказываний. В условиях коммуникативного обучения основные навыки устной и письменной речи в ходе выполнения заданий деятельностного характера (в виде коммуникативных игр, имитаций свободного общения и т. д.) формируются в атмосфере естественного учебного общения. Благодаря подобным заданиям и подходу у студентов формируются устойчивые навыки самостоятельной, в том числе творческой, работы, повышается мотивация обучаемых, создается конкурентная среды для достижения лучших результатов, а также формируются и личностные качества студента, что является не маловажным фактором.

Список литературы:

1. Мильмурд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. – 2000. - №4. – С. 9-16.
2. Муртазина Э.М., Амирова Г.Г. Современные теоретические подходы к обучению иностранным языкам: смена парадигм // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т.17. - № 12. – С. 276-279.
3. Lyubova T.V., Bilyalova A.A. Grammatical and communicative method – a new approach in the practice of teaching foreign languages. Asian Social Science, 2014. T.10. № 21. С. 261-266.

УДК 159.923.5

Бисерова Г. К.

к.пед.н., доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Казанский Федеральный университет»,
Россия г. Елабуга E-mail: Galija62@gmail.com

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
СТУДЕНТА ВУЗА**

Аннотация: Стратегическим ориентиром в процессе профессиональной подготовки

будущего специалиста является формирование у студента профессиональной идентичности. В статье представлена модель ее формирования, представляющая собой взаимосвязь трех компонентов, которые помогут формированию у студента идентичности с будущей профессией.

Ключевые слова: субъект, идентичность, профессиональная идентичность, профессиональная мобильность, конкурентоспособность.

Biserova G.K.

Ph. D, associate Professor Kazan Federal University, Россия, Elabuga

E-mail: Galija62@gmail.com

FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL

Abstract: Strategic mark in the process of training the future specialist is to develop the student's professional identity. The article presents a model of its formation, which is the relationship of the three Components, which will help the formation of the student's identity to their future profession.

Keywords: subject, identity, professional identity, professional mobility, competitiveness.

Проблема повышения эффективности высшего профессионального образования сегодня соотносится с необходимостью удовлетворения образовательного заказа на подготовку конкурентоспособного специалиста. Это связано, в первую очередь, с тем, что работодатели выступают как потребители квалифицированных кадров. Конечно, они ожидают таких специалистов нового типа, которые стремятся к непрерывному повышению профессионального мастерства, обладающих высокой адаптивностью к ситуации в экономике и политике, а так же обладающих профессиональной мобильностью. Поэтому, можно сказать, что конкурентоспособность, профессионализм и компетентность – это те выжнейшие качества, которые говорят о сформированности у молодого специалиста новой системы ценностей.

В связи с этим, стратегическим ориентиром в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста является не просто усвоение готовых знаний, а формирование у студента общих и профессиональных компетенций, способствующих формированию его профессиональной идентичности.

В то же время, это процесс сопряжен с рядом трудностей, среди которых доминируют вопросы формирования у обучающегося профессиональной и личностной ответственности, оптимального сочетания профессиональных компетенций и проявлений самостоятельности. Сегодня система высшего профессионального образования достаточное внимание уделяет проблеме вхождения выпускника в область своей профессиональной деятельности. Это подчеркивается попытками педагогов сформировать у студентов адекватную личностную и профессиональную самооценку, сформировать образ «Я» в своей профессии, а так же помощью в осознании становления профессионально значимых личностных качеств специалиста.

Очевидно, что профессия должна выбираться молодым человеком осознанно, с опорой на критическое мышление, т.е таким образом, чтобы он не потерял свою идентичность и субъектность, не стал лишь «отпечатком» своей профессии [1, с.28]. Поэтому весь процесс обучения направлен на формирование у студента качества целостной идентифицирующейся личности, которая должна проявлять свою индивидуальность как субъект образовательной и в будущем, профессиональной деятельности. Этот процесс сопряжен с формированием у него, в первую очередь, профессиональной идентичности.

На наш взгляд, процесс профессиональной подготовки может опираться на два направления:

1. организационное, предполагающее организацию процесса профессионального

обучения:

2. личностное, предполагающее взаимодействие всех субъектов образования.

На основании этого нами предлагается модель формирования профессиональной идентичности студента, которая, по нашему мнению, должна строиться с учетом психологических механизмов формирования профессиональной идентичности и создания на этой основе организационно-педагогических условий формирования профессиональной идентичности будущего специалиста, являющегося субъектом учебно-профессиональной деятельности. Эта модель рассматривается нами как непрерывный структурно-динамический процесс, который имеет свой состав, содержание и структуру.

Организационное направление в организации процесса профессионального образования предполагает такие пути для формирования профессиональной идентичности, как:

1. определение социального заказа государства к профессиональному образованию по уровню подготовки специалистов (владение выпускника определенными компетенциями, трудовыми действиями);
2. выявление специфики процесса профессиональной подготовки и учебно-профессиональной деятельности;
3. опора на системный, деятельностный и личностно-ориентированный методологические подходы.

Очень важно при построении модели формирования профессиональной идентичности студента опираться на основные положения Закона «Об образовании», т.е. учитывать те принципы развития системы образования, как :

- свободное развитие личности;
- общедоступность образования;
- выделение базового компонента образования;
- вариативность образования;
- разграничение компетенций субъектами и др.

Исходя из этого, можно предположить, что процесс формирования профессиональной идентичности будущего специалиста будет более успешным если учитывать мотивационно-ценностную сферу личности студента. Мотивы выбора профессии определяют ценностные ориентации и потребности молодого человека. Если связать психологические особенности этих ценностных ориентаций и мотивов выбора профессиональных предпочтений студентов, можно предположить, что ценности и ценностные ориентации участвуют в процессе формирования структуры личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Из большого количества компонентов, входящих в структуру личности профессионала мы можем выделить мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный и субъектно-деятельностный.

Мотивационно-ценностный компонент, входящий в структуру личности выпускника представляет собой совокупность сформировавшейся системы устойчивых мотивов, осознанных потребностей, выстроенных в иерархическом порядке и влияющих на направленность. Формирование этого компонента у обучающегося – это процесс сложный динамический и связан с психологическими свойствами и процессами, зависящий от определенных педагогических условий.

Рефлексивно-оценочный компонент способствует формированию у студента образа «Я», как субъекта собственной профессиональной деятельности. Образ «Я» - это показатель самоопределения личности обучающегося и устойчивого положительного отношения к будущей профессии и, что немаловажно, оценки самого себя в профессии. Это как бы смысловой стержень личности, который определяет сознательное саморазвитие социальных, профессиональных и личностных качеств, а так же наличие, определенных будущей профессией, компетенций.

Важно отметить, что рефлексивно-оценочный компонент, входящий в структуру личности будущего специалиста и влияющий не его саморазвитие помогает формированию у молодого человека потребности в самоактуализации, самооценке и самоотношении. Потребность в этих показателях развивается вместе с углублением знаний студента о себе, о профессии, вместе с ростом субъектных задач и возможностей.

Субъектно-деятельностный компонент предполагает осознание студентом того, что он является субъектом своего собственного развития. Субъектность является интегрирующей человеческую психику функцией, которая и обеспечивает адаптацию выпускника к современным условиям рынка и общества. Субъектность представляет собой постоянно разворачивающийся во времени двухфазный процесс, где фаза адаптации сменяется фазой развития личности студента. Развитие его – есть понимание самого себя как активного творца своей будущности.

Субъектный опыт студента выступает как приоритетная, социокультурная система качеств личности, которая включает в себя жизненные, образовательные и профессиональные модели.

Предаваемая нами модель, включающая в себя три компонента (мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный и субъектно-деятельностный) и опирающаяся на организационные и личностные аспекты профессионального образования, конечно, призвана обеспечить наибольший эффект при ее комплексной реализации. За время учебы должно быть сформировано устойчивое положительное отношение к профессии у большинства студентов, что будет свидетельствовать о сформированности у них идентичности с будущей профессией.

Список литературы:

1. Мухаметзянова Ф.Г., Бисерова Г.К. Формирование профессиональной идентичности курсанта школы милиции//Казанский педагогический журнал, 2006. – № 4. – с.27-32

УДК 372

Бреннер Д.А.¹, Чубарева В. В.²

¹канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В.Г. Короленко», Россия, г. Глазов

E-mail: DariaR@yandex.ru

²студентка ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический
институт им. В.Г. Короленко», Россия, г. Глазов

E-mail: vchubarewa@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В современном обществе человек с самого раннего детства вовлечен в информационное пространство. Особое место в жизни детей занимают мультипликационные фильмы. В данной статье рассмотрены особенности формирования познавательного интереса, присущие детям младшего школьного возраста.

Ключевые слова: познавательный интерес, мультипликация, младший школьник.

Brenner D. A. ¹, Chubareva V. V. ²

¹ Ph.D, assistant professor Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko Russia, Glazov
E-mail: DariaR@yandex.ru

²studentka Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko Russia, Glazov
E-mail: vchubarewa@yandex.ru

THE INFLUENCE OF ANIMATED CARTOONS ON THE FORMATION OF COGNITIVE INTEREST OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Abstract: In modern society humans are involved in the information space since early childhood. Animated movies take a special place in children's lives. In this article some features of cognitive interest are considered. These features peculiar to elementary school children.

Keywords: cognitive interest, animation, elementary school pupil.

Детство – время активного интеллектуального, физического, психического развития, накопления огромного запаса информации, впечатлений, умений и опыта. Сегодня ребенок познает жизнь не только через непосредственный опыт или с помощью окружающих его взрослых. С самого раннего детства он вовлечен в информационное пространство: телевидение, кино, всевозможные электронные игры, Интернет, видео и многое другое. Большой интерес для младшего школьника все еще представляют мультипликационные фильмы. Они имеют уникальный педагогический потенциал: в необычной, ненавязчивой, наглядной и красочной форме способны раскрывать такие важные и сложные понятия, как дружба, верность, добро и зло, взаимовыручка, соучастие, сочувствие. Но могут нести в себе и отрицательное влияние.

В настоящее время на экранах телевизоров и в кинотеатрах появилось огромное количество мультипликационных фильмов, среди которых есть очень интересные и познавательные. Исходя из этого, мы предприняли попытку проследить влияние мультипликационных фильмов на формирование познавательного интереса у детей младшего школьного возраста.

Проблема познавательного интереса - одна из актуальных в педагогическом процессе. Педагогической наукой доказана необходимость теоретической разработки данного вопроса и его практической реализацией. Учитывая, что начальное образование имеет свои характерные особенности, отличающие его от других этапов систематического школьного образования, особой областью исследования стал этап первоначального формирования учебно-познавательной деятельности детей, т. е. формирование познавательного интереса, этап становления самосознания и самооценки ребенка как субъекта новой для него деятельности («Я - ученик!»). Это этап, на котором закладываются основы обобщенного и целостного представления о мире, человеке, его творческой деятельности.

Одним из основных показателей становления личности школьника является познавательный интерес, уровень развития которого в значительной мере определяет продуктивность процесса обучения. Важность развития познавательного интереса у учащихся в современных условиях обучения не вызывает никаких сомнений. Однако вопрос о том, каким образом достигнуть наибольшего эффекта в его развитии, до сих пор остается открытым. Решение этой проблемы невозможно без теоретического обоснования сущности понятия "познавательный интерес".

При рассмотрении данного вопроса мы будем опираться на теоретические положения психологии и педагогики, раскрывающие сущность и основные характеристики интереса, его значение в развитии личности.

Интерес в буквальном переводе с латинского (interest) означает - "важно, имеет

значение". В педагогической энциклопедии интерес трактуется как реальная причина действий человека, стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности.

Понятие "интерес" многозначно. Его содержание связывают как с характеристикой социальных групп разной общности (общественные интересы), так и с характеристиками личности (личностные интересы).

Познавательный интерес - важнейшая область общего феномена интереса. Его предметом является самое значительное свойство человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но и в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость. Своеобразие познавательного интереса состоит в сложном отношении к миру предметов, явлений, в глубоком их изучении, в постоянном и самостоятельном добывании знаний в интересующей области, в активном и деятельном приобретении необходимых для этого способов, в настойчивом преодолении трудностей.

В исследованиях Г.И. Щукиной познавательный интерес определяется как "избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями. Это устойчивое образование, которое в ходе... увлеченной деятельности уже не нуждается во внешней стимуляции и как бы самоподкрепляется" Она указывает, что этот интерес не процессуальный, а интерес к подлинному продуктивному познанию, в результате которого появляется нечто новое в развитии учащегося в целом. [14]

Несколько иную точку зрения высказывает Н.Г. Морозова[8]. Познавательными она называет интересы, направленные на процесс учебного познания и на его результаты. Она рассматривает интерес как "эмоционально-познавательное отношение (возникающее из эмоционально-познавательного переживания) к предмету или к непосредственно мотивированной деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности".

В.Б. Бондаревский, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн считают, что познавательный интерес выступает[2,9]:

как избирательная направленность психических процессов человека на объекты и явления окружающего мира;

как тенденция, стремление, потребность личности заниматься именно данной областью явлений, деятельностью, которая приносит удовлетворение;

как особое, избирательно наполненное активными помыслами, яркими эмоциями, волевыми устремлениями отношение к окружающему миру, его объектам, явлениям, процессам.

Познавательный интерес рассматривается рядом авторов как потребность в знаниях, ориентирующая человека в окружающей действительности, заставляющая его активно стремиться к познанию, к поиску способов и средств удовлетворения имеющейся у него "жажды знаний».

В.А. Сластениным познавательный интерес рассматривается как внутренняя движущая сила учения, проявляющаяся в целенаправленном состоянии школьника, обусловленном знаниями, умениями, опытом творческой деятельности, характеризующаяся потребностью в знаниях, готовностью к активному познанию как деятельностью, приносящая удовлетворение [11].

Ш.А. Амонашвили определяет познавательный интерес как форму стремлений личности, как направленность самостоятельного поиска, постижения секретов, свободного обсуждения проблемы, решения трудных задач, утверждения собственного мнения.[2]

С точки зрения С.Л. Рубинштейна, интерес - это направленность помыслов, мыслей; потребность - желаний, влечений. Потребность вызывает желание обладать

предметом, интерес - стремление ознакомиться с ним. С насыщением потребность исчезает, удовлетворение же интереса - стимул его дальнейшего совершенствования и углубления.[2]

Потребности первичны, а интересы развиваются на основе потребностей, основные побудители деятельности человека - не сами потребности (как нужда в восполнении какого-то недостатка), а интересы, чувства, убеждения и взгляды, которые становятся источником действенных стремлений личности. Потребность - непосредственное выражение необходимости в структуре субъекта, она всегда требует своего удовлетворения. Это - исходная причина деятельности. Интерес связан с необходимостью через потребность.

Младший школьник находится в новых для него условиях — он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности. Яркие различия у младших школьников наблюдаются в области познавательных интересов. Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается редко, обычно он сочетается с ранним развитием специальных способностей. Таких детей, считающихся одаренными, — единицы. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня. Но хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные учебные предметы. Они ситуативные, на разных уроках, при изучении разного учебного материала дают всплески интереса, подъемы интеллектуальной активности. Формирование познавательных интересов у младших школьников происходит в форме любопытства, любознательности с включением механизмов внимания (поэтому некоторые авторы, как уже говорилось, принимают внимание за интерес; но внимание - это только механизм проявления ситуативного интереса). Переход интереса с одной стадии своего развития на другую не означает исчезновения предыдущих. Они остаются и функционируют наравне с вновь появившимися формами.

К развитию интереса можно отнести и случаи преобразования познавательного интереса в учебный интерес. Формирование познавательных интересов у школьников начинается с самого начала обучения в школе. Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется у младших школьников интерес к содержанию учебной деятельности, потребность приобретать знания. На этой основе и могут сформироваться у младшего школьника мотивы учения высокого общественного порядка, связанные с подлинно ответственным отношением к учебным занятиям. Учитель должен воспитывать именно такие мотивы учения, добиваться осознания детьми общественного значения учебного труда. И форсировать этот процесс не следует, пока для него не созданы соответствующие предпосылки.

Формирование познавательного интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьника чувства удовлетворения от своих достижений. В первые годы обучения все интересы младшего школьника развиваются очень заметно, особенно познавательный интерес, жадное стремление узнать больше, интеллектуальная любознательность. Сначала появляются интересы к отдельным фактам, изолированным явлениям (1-2 классы), затем интересы, связанные с раскрытием причин, закономерностей, связей и взаимозависимостей между явлениями. Если первоклассников и второклассников чаще интересуется, «что это такое?», то в более старшем возрасте типичными становятся вопросы «почему?» и «как?». С развитием навыка чтения складывается интерес к чтению определенной литературы, у мальчиков быстро формируется интерес к технике. С 3 класса начинают дифференцироваться учебные интересы.

Проблеме развития познавательного интереса у младших школьников посвящен

целый ряд исследований, рассматривающих его как мотив познавательной деятельности. Содержанием познавательных интересов могут быть разные области окружающей действительности, в том числе и мир неживой природы. Особую значимость для нас представляют исследования, направленные на познание мира техники.

Влияние познавательного интереса на формирование личности обеспечивается рядом условий: - уровнем развития интереса (его силой, глубиной, устойчивостью); - характером (многосторонними, широкими интересами, локальными -стержневыми либо многосторонними интересами с выделением стержневого); -местом познавательного интереса среди других мотивов и их взаимодействием; -своеобразием интереса в познавательном процессе (теоретической направленностью или стремлением к использованию знаний прикладного характера); -связью с жизненными планами и перспективами. Указанные условия обеспечивают силу и глубину влияния познавательного интереса на личность младших школьников.

Таким образом, развитие познавательных интересов прямо зависит от организации учебной работы. Поэтому учителю необходимо ориентироваться на закономерности развития познавательных интересов младших школьников, помнить, что развитие идет от простого к сложному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому, от описания к объяснению. Для развития познавательных интересов важно соблюдать принцип: чем младше учащиеся, тем нагляднее должно быть обучение и тем большую роль должно играть активное действие.

Общеизвестно, что все дети любят смотреть телевизор. Кроме того, это удобно и родителям. Включил мультфильм и пошел свои дела делать.

Современные дети отличаются от детей предшествующих поколений. Они, с одной стороны, более мобильны, раскрепощены, с другой стороны, несдержанны и эгоистичны. Что изменило современного ребенка?

Формирование личности человека начинается в раннем детстве, основным средством влияния на развитие детей в раннем возрасте является - мультфильм. Мультфильм – это талант и творчество, кропотливый труд людей. По сравнению со сказками мультфильмы появились относительно недавно. Мультфильмы играют значительную роль в развитии ребенка, они участвуют в подготовке его к дальнейшей жизни. Для ребенка внешность куклы-мультяшки имеет особое значение. Положительные персонажи должны быть симпатичными или даже красивыми, а отрицательные - наоборот. В случае, когда все персонажи ужасны, уродливы, страшны вне зависимости от их роли, у ребёнка нет четких ориентиров для оценки их поступков.

За последние годы на телевидении появляется большое количество различных мультфильмов, как отечественного, так и зарубежного, в основном американского, производства. Вызывают много вопросов новые технологии создания мультфильмов (компьютерная графика, различные спецэффекты и т.д.). Если старые кукольные и рисованные мультфильмы, были естественны, как по способу производства, так и по восприятию и не наносили вреда не устоявшейся психике ребёнка, современные мультфильмы часто не несут добра, мирозидания и порядочности. Закономерно возникает

вопрос, какие мультфильмы следует смотреть детям? Подобные вопросы интересуют не только психологов и педагогов, но и родителей. Мультфильмы неслучайно любимы детьми самого разного возраста. Яркие, зрелищные, образные, с одной стороны, и простые, ненавязчивые, доступные с другой, мультики, близки по своим развивающим, воспитательным возможностям сказке, игре, живому человеческому общению. Персонажи мультипликационных фильмов демонстрируют ребёнку самые разные способы взаимодействия с окружающим миром. Они формируют у малыша первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. Через сравнение себя с любимыми героями ребёнок имеет возможность

научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим.

Но мультфильмы бывают разные - есть добрые, без крови и насилия, в которых поются песни о дружбе. А есть и такие, сюжет которых полностью построен на драках, сражениях, перестрелках, убийствах.

Главные герои американских мультфильмов агрессивны, они стремятся нанести вред окружающим, нередко калечат или убивают других персонажей, причём подробности жёстокого, агрессивного отношения многократно повторяются, детально раскрываются, "смакуются". Последствием просмотра такого мультфильма может стать проявление жестокости, безжалостности, агрессии ребёнком в реальной жизни.

Если говорить о «советских» мультфильмах, то они хороши тем, что в них отражается положительная для ребенка, картина мира. В основе своей она православная, потому что зло в этой картине мира не вечно, а вечно - добро. И в этой доброй картине мира существует отрицательный персонаж, который, как правило, легко перевоспитывается. И оказывается, что он такой злобный только потому, что с ним никто не дружил, его никто не любил, никто ему не сочувствовал. Очень важно, что в «советских» мультфильмах злой персонаж подавался в юмористической форме, что уравновешивало его отрицательную сущность.

Однако, какими бы «правильными» ни были фильмы, все-таки набирать опыт общения, формироваться, взрослеть лучше в реальной жизни. Телевизионный опыт ограничен, он погружает ребенка в мир эмоций и переживаний, но не дает свободы действия, а ведь опыт, основанный на своих пробах и ошибках гораздо ценнее, чем пример мультипликационных персонажей.

Современный выбор мультфильмов огромен. Но не всегда они исполнены в надлежащем качестве, а хорошее оформление и качественный звуковой ряд очень важны для детей, особенно в самом младшем возрасте. Поэтому родителям стоит обратить на это особое внимание и не использовать второсортную продукцию только из-за того, что на ней стоит наклейка «развивающая».

Безусловно, современная мультипликация имеет неоднозначное влияние на ребенка. С одной стороны, современные мультфильмы носят все более развлекательный характер, некоторые из них даже сложно назвать детскими, так как они могут содержать в себе и грубую лексику, и сцены насилия, и модели асоциального поведения, что может негативно влиять на ребенка. В этом случае, особенно в отсутствии пояснений и комментариев взрослых, нравственно-эстетическое пространство мультфильмов, через которые ребенок усваивает нормы поведения, может стать для него опасным. С другой, мультипликационное кино как вид искусства обладает чрезвычайно высоким потенциалом художественно-эстетического, нравственно-эмоционального воздействия на детей, а также широкими воспитательно-образовательными возможностями. Перед родителями и педагогами стоит важная задача не только отобрать положительные в плане формы и содержания мультфильмы, но и в полной мере использовать в работе с детьми их педагогический потенциал. Это возможно при систематическом и целенаправленном процессе медиаобразования в условиях современного информационного общества.

Список литературы:

- 1 Байдельдинова Г.К. Формирование познавательных интересов у младших школьников. – Алма-Ата, 1976.
- 2 Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие для студентов пед. Институтов. Под ред. проф. А.В. Петровского. - М., Просвещение, 2003, с. 86
- 3 Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2001-590с.
- 4 Додонов Б.И. О сущности интересов и подходе к их исследованию Советская педагогика.- 1971
- 5 Горчинская А.А. Развитие познавательного интереса младших

- школьников в учебной деятельности. Челябинск, 1999.
- 6 Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 2006, с. 89
 - 7 Зубков Т.И. Формирование познавательной активности учащихся нач. кл. - Дисс. канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2003
 - 8 Морозова Н.Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. М.: 1998.
 - 9 Мухина В.С. Возрастная психология, 4-е изд.- М 1999-456с
 - 10 Ребутовская Е. Возрастная динамика познавательного интереса. – М.: 1998.
 - 11 Слостёнин Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. - М., Просвещение, 2005, с. 160
 - 12 Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М.: Просвещение, 1965.
 - 13 Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности уч-ся. - М., 2003, с. 93
 - 14 Щукина Г.И. Эксперимент как метод изучения познавательных интересов школьников // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Вып. 1. Л., 1975.
 - 15 [http:// www.blogimam.com/author/svetlana](http://www.blogimam.com/author/svetlana)

Валеев Р. М.¹, Валеева Р. З.²

¹д.и.н., профессор кафедры востоковедения и исламоведения
ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет»
Россия, г. Казань E-mail: valeev200655@mail.ru

²к.п.н, доцент Казанский государственный университет культуры и искусств, E-mail: rozazv@mail.ru

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ВОСТОКОВЕДЕНИЕ В КАЗАНИ: ИСТОКИ И РАЗВИТИЕ (XIX – XX ВВ.)

Аннотация: В докладе представлены история казанского университетского востоковедения, основные этапы и направления формирования и развития образования и науки о Востоке в XIX – начале XX вв. Прослеживаются взаимодействие и взаимовлияние основных востоковедческих учебно-исследовательских центров Казани XIX в. – 20-х гг. XX в. Выявлены роль и значение казанского центра отечественного и мирового востоковедения.

Ключевые слова: Россия, Восток, Центры востоковедения в России, Востоковедение в Казанском университете. Востоковеды.

Valeev R. M. ¹, Valeeva R. Z. ²

¹д.и.н., professor of department of oriental studies and Islamic studies
FGBOU WAUGH "The Kazan (Volga) Federal university"
Russia, Kazan E-mail: valeev200655@mail.ru

²к.п.н, associate professor Kazan state university of culture and arts, E-mail: rozazv@mail.ru

THE UNIVERSITY ORIENTAL STUDIES IN KAZAN: SOURCE AND DEVELOPMENT (THE 19 TH CENTURY – 20 TH CENTURY)

Abstract: The authors has presented the history of university oriental studies, main stages and directions of forminy and development of education and science about of Asia in the 19th century – of the 20th century. The interaction and mutual influence of basic oriental

educational and research centres of Kazan in the 19 th century the twentieth of the 20 th century has been traced. The role and significance of Kazan centre for the Russian and world orient studies have been re-vealed.

Keywords: Russia, Orient, Oriental Studies, Centers of Oriental Studies in Russia, Oriental Studies at Kazan University, Orientalists.

Современная отечественная востоковедная историография истории ориенталистики в Казани включает немало новых оригинальных творческих работ, основанных на разнообразных источниках и проникнутых исследовательскими оценками, новыми подходами и идеями[1]. Обобщая итоги и направления отечественной историографии к рубежу XX-XXI вв. проблемы истории российского востоковедения, в том числе казанского центра востоковедения необходимо сформулировать следующие основные выводы.

Актуальной остается одна из важнейших задач – историографический и историко-научный анализ работ по истории востоковедения в России XIX–XX вв. Возникновение и развитие нового научного направления – историографии истории отечественного востоковедения – представляет собой важное научное и культурное событие.

К сожалению, обширная литература по истории отечественного востоковедения XVIII – XX вв. не позволяет воссоздать картину углубления профессионализации педагогической и исследовательской деятельности ученых-востоковедов, формирования этого уникального сообщества, институционализации и генезиса различных форм востоковедческого образования и науки о Востоке в России.

В настоящее время также не написаны академические научные биографии многих российских востоковедов XIX–XX вв., в том числе казанских востоковедов XIX – нач. XX вв. Также мало представлен в историографии отечественного востоковедения такой тип биографической литературы, как научно-популярная биография. Интересным представляется изучение типологии биографий отечественных и зарубежных ориенталистов и эволюции историко-научной востоковедной биографии.

Также менее всего воссоздан социокультурный и мировоззренческий кон-текст жизни и деятельности востоковедов и дан анализ педагогических, исследовательских и культурных традиций и новаций в востоковедческих центрах России, слабо исследована история научной ориентальной мысли. В последующих работах, посвященных истории отечественного востоковедения, представляется перспективным изучение внешних, социокультурных, политических и мировоззренческих факторов, повлиявших на достижения в научных дисциплинах, рост знаний о Востоке и судьбу ориенталиста в развитии востоковедческого познания.

Казань – столица современного Татарстана остается одним из исторических городов евразийской ойкумены и уникальным научным и культурным центром цивилизаций Востока и Запада. Этот историко-географический и геополитический город и регион между Волгой и Уралом стал олицетворением исторической Родины тюркских, финно-угорских, славянских этносов и других современных народов Евразии. Также известные средневековые государства и общества Волжская Булгария, Джучиев улус и Казанское ханство представляются историческими символами евразийского мира.

Казань и Казанский университет – колыбель евразийской науки и образования. В XIX-XX вв. здесь сформировались и развивались научные и образовательные школы и направления, получившие международное признание. Особенно в XIX – начале XX вв. Казань как место встречи и свидания двух миров – западного и восточного (А.Герцен) стал центром российского и мирового востоковедения. Знания и наука о Востоке являлись органической частью евразийских гуманитарных исследований в России.

В XVIII – начале XX вв. в России формировалась и развивалась система

организации востоковедения, углублялись научные и мировоззренческие принципы научно-исследовательской работы востоковедов - ученых и практиков. Знания и наука о Востоке являлись органической частью отечественных гуманитарных исследований. В XIX веке востоковедное знание приобретает подлинно научный характер. Зарождение востоковедения в России было связано прежде всего государственными интересами и общественными потребностями. В генезисе российского востоковедения – научного направления изучения азиатских государств и народов своеобразная научная революция произошла в конце XVIII - первой половине XIX в. В этом процессе важную роль сыграли университеты России. Во второй половине XIX - начале XX вв. активизировалось развитие филологической и исторической мысли в ориенталистике, новых методик и приемов исследования. Научное и общественное значение российского востоковедения, его уровень определялся накоплением объективных знаний о народах и странах Востока и интересом государства и общества к их осмыслению. В XIX - начале XX в. получает развитие научное классическое востоковедение, связанное с восточными языками, литературой и историческими памятниками, древней и средневековой историей и культурой народов зарубежного Востока, азиатских территорий и народов Российской империи. В основе российского востоковедения лежали разнообразные внешнеполитические, торгово-экономические и научно-культурные связи со странами Востока, масштабные задачи социокультурного освоения Востока России, европейское ориентальное образование и наука и, в особенности, самобытные национальные научные школы и культуры восточных народов России.

В первой половине XIX в. “восточная словесность и древность” олицетворяли понятие востоковедения в России. В последней четверти XIX в. ведущими учеными-ориенталистами была сформулирована основная задача отечественного востоковедения - передавать студентам и обобщать “все знания относительно Востока, добываемые наукой, а не одни только языки его”[2].

В начале XX в. востоковедение в России представляло особую систему знаний об истории и культуре народов Востока. Стержнем сформировавшегося классического востоковедения в России в начале XX в. стали восточное языкознание и исследования памятников традиционной восточной письменности и материальной культуры. Знание и использование классических и живых восточных языков, письменных текстов или памятников материальной культуры народов Востока - ключевые черты российского университетского и академического востоковедения. В XIX-XX вв. академическое и университетское направления отечественного востоковедения характеризуются взаимодействием с государством и обществом, обновлением тематики и изменением пропорций научных дисциплин, появлением новых форм организации исследований и объединения ученых-востоковедов, международными научными и культурными контактами с Азией и Европой.

В истории востоковедения в России в XIX-XX вв. прослеживаются научные школы, имеющие определенное географическое положение - петербургская, московская, казанская школы и др. В этих востоковедческих центрах заметны традиции и новации в систематизации преподавания восточных предметов и организации знания о народах и территориях Азии. Востоковедение, как сформировавшееся специальное гуманитарное образование и наука, структурировалось с образованием восточных кафедр, с появлением соответствующих программ и учебных пособий. Природа востоковедческого знания и науки о Востоке в XIX- начале XX вв. характеризуется возрастающей специализацией отдельных филологических и исторических дисциплин и усилением процесса дифференциации. Заметно возрастание взаимозависимости различных отраслей и дисциплин востоковедения. В современной ориенталистике получили развитие специальные вспомогательные дисциплины - нумизматика, источниковедение, палеография, эпиграфика, археография, сфрагистика, геральдика и

т.д. Востоковедческое образование и наука о Востоке приобрели системный, комплексный и интегрированный характер.

В XIX - начале XX вв. петербургский, московский, казанский и другие центры востоковедения оказали решающее влияние на развитие отечественной науки, культуры, литературы и искусства. Отечественная наука о Востоке существенно повлияла на социокультурные процессы в обществе - ослабевал "варварский образ" Азии, утверждались научные знания об истории и культуре восточных народов, расширялись и углублялись представления об окружающих азиатских странах, усиливались историко-культурные связи народов России с Востоком. Она утверждала в российском обществе уважение к чужой культуре и самостоятельную ценность традиционных культур Востока. Принципы гуманизма, равноправия и равнозначности цивилизаций и культур выделяются в деятельности отечественных востоковедов. Стремление к познанию и признанию культур народов и цивилизаций Востока превращалось в осознанную потребность общества и государства. Образование и наука о Востоке стали важным элементом и продуктом культуры народов, проживающих в России. Особое геополитическое и географическое положение России между Европой и Азией, между Востоком и Западом способствовало развитию феномена научного и практического ориентализма. Синтез историко-географических, этнических зон, культур и религий играл в прошлом и настоящем востоковедения огромную роль.

Университетское востоковедение в Казани занимает особое место в истории отечественной и мировой ориенталистики XIX-XX вв. Преподавание восточных языков и научные востоковедные исследования в университете и в других образовательных и научных центрах представляются феноменом отечественной культуры и науки. Научная и педагогическая деятельность востоковедов значительно способствовали дальнейшему становлению и развитию востоковедения как гуманитарного образования и науки. Их труды до сих пор представляют собой ценнейшие источники научных исследований и истории российского востоковедения. Разряд восточной словесности университета в Казани положил начало систематическому и комплексному востоковедному образованию в России. Университетское востоковедное образование и наука о Востоке в России в XIX- начале XX вв. становится основой и формой развития науки о Востоке и в целом социально-политической и общекультурной деятельности во всех сферах общества и государства.

На протяжении XIX - XX вв. в казанском университетском востоковедении произошли организационные, научно-исследовательские и социокультурные изменения. Этот период, несмотря на переломные вехи истории востоковедения в Казанском университете характеризуется поступательностью и непрерывностью развития образования и науки.

Истоки официального преподавания восточных языков в Казани, в первую очередь, связаны с Первой Казанской гимназией. Преподавателями татарского языка на протяжении многих лет были известные педагоги-просветители Сагит Хальфин, Исхак Хальфин и Ибрагим Хальфин. Первая Казанская гимназия стала крупным светским учебным заведением России, где шло преподавание ряда восточных языков. Она явилась учебно-педагогической базой становления и развития казанского университетского востоковедения в первой половине XIX века. Изучение восточных языков в этой гимназии тесно связано с формированием системы регулярного преподавания азиатских языков в общеобразовательных светских и духовных школах Российской империи.

В 70-90-е гг. XVIII в. преподавание татарского языка в Первой Казанской гимназии не отличалось от других общеобразовательных учебных заведений России, где изучали восточные языки. На протяжении первой половины XIX века во многих российских гимназиях и училищах, за исключением Первой Казанской гимназии, положение с преподаванием восточных языков радикально не изменилось.

В истории преподавания восточных языков в Первой Казанской гимназии и его

развитии выделяются следующие значимые периоды и рубежи - до 1836 г.; 40-е гг. XIX в. и 1854-1855 гг., когда Министерством народного просвещения были приняты официальные меры по закрытию восточного отделения Первой Казанской гимназии и разряда восточной словесности Казанского университета.

В 20-х гг. - первой половине 30-х гг. XIX в. в Первой Казанской гимназии формируется система преподавания азиатских языков - арабского, персидского, татарского, монгольского с целью подготовки переводчиков и учителей для государственных нужд империи. Именной указ императора от 2 января 1836 г. “с приложением положения и штата о преподавании в Первой Казанской гимназии восточных языков” способствовал сохранению и развитию системы обучения восточным языкам. В 30-50-х гг. XIX в. был сформирован основной преподавательский состав по изучению воспитанниками гимназии восточных языков.

В 20-х гг. – первой половине 30-х гг. XIX в. в Первой Казанской гимназии идет формирование системы преподавания азиатских языков – в 1822 г. было впервые официально введено изучение арабского и персидского языков с преподавателем Ф.И.Эрдманом; в 1826 г. на должность преподавателя мусульманских языков был назначен Мирза Казем-Бек; в 1827 г. и 1833 г. И.Верниковский назначался преподавателем арабского языка; в 1828 г. А.Онисифоров стал преподавателем татарского языка; в 1833 г. К.Фойгт и А.Попов были утверждены преподавателями персидского и монгольского языков; в 1835 г. Мирза Казем-Бек стал преподавать турецко-татарский язык; в июне 1835 г. по докладу министра народного просвещения С.С.Уварова утвержден указ Николая I о введении преподавания в программу гимназии г. Казани арабского, персидского, татарского, монгольского языков с целью подготовки переводчиков для ведомств империи и т.д.[3] Эти официальные мероприятия расширили круг восточных языков и определили статус основного востоковедного среднего учебного заведения в России в первой половине XIX в.

В 30–50-е гг. XIX в. был сформирован основной преподавательский состав, который преподавал воспитанникам гимназии восточные языки: в апреле 1836 г. на должности преподавателей и практикантов восточных языков были утверждены – М.Казем-Бек (турецко-татарский язык), К.Фойгт (персидский язык), М.Первухин (арабский язык), А.Попов (монгольский язык), лама Г.Никитуев (практические занятия по монгольскому языку), Н.Сонин (практические занятия по персидскому языку), мулла М.Алиев (практические занятия по турецкому языку); в ноябре 1838 г. в программу гимназии был введен китайский язык и назначен преподавателем архимандрит Даниил; в 1842 г. Г.Гомбоев назначен преподавателем монгольского языка; в октябре 1842 г. введен армянский язык с преподавателем С.И.Назарьянцем; в январе-феврале 1843 г. М.-Г.Махмудов был назначен преподавателем восточной каллиграфии и до 1855 г. преподавал также турецко-татарский язык; в сентябре 1845 г. Абд.Казем-Бек определен сверхштатным лектором турецко-татарского языка; в 1848 г. на должности восточных языков были назначены – В.Михайлов (татарский язык), К.Попов (персидский язык), М.Навроцкий (арабский язык), Г.Гладышев (армянский язык); в декабре 1852 г. Ахмет бен Хусейн назначен надзирателем живого арабского языка; в 1853 г. прекратилось преподавание армянского языка, К.Голстунский стал исполнять должность учителя монгольского языка и утверждена “таблица распределения уроков по классам” с восточными языками – арабский, персидский, турецко-татарский, монгольский, китайский, маньчжурский и т.д.

В Первой Казанской гимназии преподавали восточные языки студенты и кандидаты университета – Ян (Иван) Верниковский (арабский язык), Сергей Рушко (китайский язык), Иван Ладухин (китайский язык), Иван Иванов (персидский язык) и др.

В ходе официальных мероприятий к середине XIX в. разряд восточной словесности Казанского университета стал очагом университетского востоковедения в

России и Европе. В первой половине XIX в. формируется высшая востоковедческая школа в Казанском университете. Главной особенностью стало складывание системы отечественного университетского востоковедного образования и науки о Востоке в Казани и в целом важного ориентального центра России.

В 1835-1837 гг. основные курсы восточных языков: арабский, турецко-татарский, персидский и монгольский - были объединены в разряд восточной словесности философского факультета Казанского университета.

Формирование семи восточных кафедр, охватывающих крупнейшие ареалы Востока, явилось значительным научным и историко-культурным событием. История образования и деятельности востоковедных кафедр университета имеет особое значение. Судьба восточных кафедр университета и их учебно-педагогическая и научная роль была неоднозначной. В первой половине XIX в. ведущую роль играли кафедры, специализирующиеся по мусульманскому Востоку и Центральной Азии.

Основой разряда восточной словесности Казанского университета в 1828-1854 гг. стали арабо-персидская (1828), турецко-татарская (1828), монгольская (1833), китайская (1837), санскритская (1842), армянская (1842) и калмыцкая (1846) кафедры. В 40-х гг. XIX в. планировалось открытие трех новых восточных кафедр - индустанского, тибетского и еврейского языков.

В 1851-1854 гг. указы Николая I "О прекращении преподавания восточных языков в Казанском императорском университете и о создании в Петербурге Азиатского института" (ноябрь, 1851 г.) и "О прекращении преподавания восточных языков в Казанском императорском университете" (октябрь, 1854 г.) предопределили новую правительственную политику по созданию ведущего востоковедческого центра России во второй половине XIX - начале XX вв. в Петербурге.

В первой половине - середине XIX в. разряд восточной словесности Казанского университета становится учебным и научным центром изучения истории и культуры народов мусульманского Востока. Этот период связан с развитием научных дисциплин - тюркологии, иранистики, арабистики, исламоведения и т.д. Страны зарубежного мусульманского мира - Османская империя, Персия, Арабский Восток и регионы традиционного распространения ислама Российской империи (Поволжье и Приуралье, Кавказ и Средняя Азия, Крым) стали объектом исследования в трудах и статьях казанских университетских востоковедов - Х.Д.Френа, И.Хальфина, Ф.И.Эрдмана, А.К.Казем-Бека, С.И.Назарьянца, И.Н.Березина, В.Ф.Диттеля, И.Ф.Готвальда и др.

Исследование истории и культуры народов мусульманского мира было сконцентрировано по следующим основным направлениям - подготовке и изданию учебных программ, пособий, учебников, хрестоматий, словарей; ком-плектации фонда восточных рукописей и книг; сбору, изучению, и публикации письменных и материальных восточных памятников и источников; переводов восточных авторов; осуществлении научных путешествий на мусульманский Восток; оригинальных филологических, исторических, культурологических, естественно-географических, археологических и этнографических публикаций и т.д.

В первой половине - середине XIX века в Казанском университетском востоковедении история и культура народов Центральной и Южной Азии стали объектом научного исследования. В Казанском университете формировались и развивались монголоведение, калмыковедение, китаеведение, маньчжуроведение и санскритология. Благодаря научным трудам востоковедов О.М.Ковалевского, А.В.Попова, архимандрита Даниила, И.П.Войцеховского, В.П.Васильева, П.Я.Петрова, Ф.Ф.Боллензена и других преподавание и изучение языков, истории, этнографии и культурного наследия народов Монголии, Калмыкии, Бурятии, Китая и Индии получили в казанском востоковедении систематический и интенсивный характер. В их учебной и научной деятельности наиболее заметны изучение и преподавание языков, сбор материалов по географии и страноведению, знакомство и текстологическое

исследование рукописей и сочинений, контакты с живыми носителями языков, путешествия в регионы и государства Центральной Азии, составление грамматик, словарей и хре-стоматий.

С закрытием разряда восточной словесности в университете научно-исследовательская и педагогическая традиция в области региональных отраслей востоковедения была прервана. Намеченное комплексное и систематическое изучение традиционных обществ и государств мусульманского Востока, Центральной и Южной Азии в Казанском университете фактически прекратилось.

Востоковедение в Казани во второй половине XIX - первых двух десятилетиях XX вв. связаны с организацией и преподаванием восточных языков в Казанском университете, деятельностью востоковедных обществ - "Восточного общества" (1855 г.), "Общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете" (1878-1929 гг.) и новыми востоковедческими учебными заведениями и ассоциациями на этапе становления советского востоковедения в 1917-20-е гг. XX в. На этом этапе характерно желание возродить востоковедческую работу. В эти годы исключительную роль в возрождении востоковедения в университете и в целом в казанском гуманитарном центре сыграли И.Ф.Готвальд, М.Г.Махмудов, И.Н.Холмогоров, Х.Фаизханов, Н.И.Ильминский, В.В.Радлов, Ш.Марджани, Н.В.Крушевский, И.А.Бодуэн де Куртенэ, М.П.Веске, Н.Ф.Катанов, Н.И.Андерсон, Н.И.Ашмарин, К.Насыри, Н.В.Никольский, Я.Г.Калима, Г.С.Губайдуллин, С.Е.Малов и многие другие. Многонациональный характер казанской ориенталистики - важная особенность научного и культурного центра России. С их именами связаны востоковедные исследования в Казани в конце XIX - первых десятилетиях XX в. и тесные научные контакты с российскими и зарубежными востоковедами.

В 60-х - начале 70-х гг. XIX в. преподавание арабского, персидского и турецко-татарского языков в университете вели И.Н.Холмогоров и Н.И.Ильминский. Практика преподавания восточных языков в университете только "для желающих" в 60-х гг. - первых десятилетиях XX в. не позволила полностью возродить уникальное комплексное историко-филологическое и источниковедческое наследие казанского университетского востоковедения. Преподаватель восточных языков профессор Н.Ф.Катанов в 90-х гг. XIX в. и до 1922 г. наиболее полно ощутил в своей педагогической деятельности отсутствие официального статуса востоковедения как предмета университетского преподавания и науки в Казани.

Историко-научным рубежом воссоздания востоковедческих кафедр Казанского университета - угро-финской и турецко-татарской филологии стала середина 80-х гг. XIX в. У истоков этого события стояли И.А.Бодуэн де Куртенэ, Н.И.Ильминский, В.В.Радлов и М.П.Веске. Возрождение традиций тюркологических исследований в университете будет связано с именем выпускника арабско-персидско-турецко-татарского разряда факультета восточных языков Петербургского университета Н.Ф.Катанова. Роль и значение его в возрождении Казанского университета и Казани как крупного российского и мирового востоковедческого центра неопределима.

Во второй половине XIX – начале XX вв. в Казани кроме университета действовали высшие учебные заведения с преподаванием восточных языков, существовали объединения востоковедов, сохранялись и развивались основные направления преподавательской и исследовательской деятельности казанских ориенталистов. Казанские востоковеды собирали и изучали огромный лингвистический, исторический, археологический и этнографический материал, связанный с народами Востока. Научный фундамент востоковедческих исследований в Казани, сформировавшийся в первой половине XIX в. в университете получил преемственное развитие.

В 1917-20-е годы происходит становление советского востоковедения в Казани. Новые внутренние и внешнеполитические задачи, поставленные Ок-тябрем, потребовали создания новых и реорганизации системы существующих учебных

заведений востоковедения в основных его центрах - Петрограде, Москве, Казани, Владивостоке. В 1920-е гг. в востоковедных центрах России и Советского Союза продолжали работать представители дореволюционных ориентальных школ. В то же время формировалась новая генерация отечественных востоковедов. Важными чертами этих лет становятся - преемственность востоковедных исследований, конфронтация научных и идейных позиций и концепций, изменение направлений изучения Востока и в целом размывание отечественного классического востоковедения.

Становление и развитие советского востоковедения в Казани тесно связано с учебной и научной деятельностью Северо-Восточного археологического и этнографического института (1917-1921), Восточной академии (1921-1922), Казанского университета, Научного общества татароведения (1923-1929) и Общества археологии, истории и этнографии и т.д. На их базе прослеживается тенденция возрождения востоковедного наследия. Деятельность этих учебных заведений и научных ассоциаций - важный показатель новых организационных форм российского востоковедения в 1920-е годы. Научное содружество ученых-гуманитариев из представителей народов России явилось продолжением уникальной традиции, заложенной в казанском университетском востоковедении с первой половины XIX в.

В советскую эпоху востоковедение в Казани было тесно связано с историческими, археологическими, филологическими и искусствоведческими и другими гуманитарными исследованиями. В 20 - 30 -х гг. XX в. традиции казанского востоковедения продолжались в научной деятельности Г.Ибрагимова, Дж.Валиди, Г.Губайдуллина, Х.Атласова и др. Развитие различных отраслей татарского языкознания связано с научно-педагогической деятельностью Дж.Валиди, Г.Алпарова, В.А.Богородицкого, Г.Рахима, М.Курбангалиева, Р.Газизова, Г.Шарафа и др. В 1939 г. организуется Татарский институт языка, литературы и истории имени Г.Ибрагимова, в 1944 г. открывается отделение татарской филологии при Казанском университете, которые стали основными центрами востоковедения.

В 60 - 90-х гг. XX в. востоковедение в Казани характеризуется новым этапом развития. Развернулись исследования по проблемам истории и археологии, языка, литературы, фольклора, общественно-философской мысли и этнографии татарского народа, проблем взаимосвязи и взаимовлияния культур народов Поволжья и Приуралья. Проводится большая работа по выявлению археологических памятников и составлению археологической карты Татарстана, изучаются археологические памятники, начиная с каменного века до позднего средневековья. Особый интерес имеют многолетние исследования археологами Биляра, Булгар и других центров Волжской Булгарии. Организуются археографические и фольклорные экспедиции. Издаётся свод татарского фольклора. Составной частью этих исследований стали сбор произведений устного народного творчества, древних рукописей и книг на старотатарском, арабском, персидском, турецком и других восточных языках. Эти рукописи и книги, со-средоточенные в библиотеках Казанского университета и Института языка, литературы и истории им. Г.Ибрагимова представляют огромный научный интерес для языковедов, литературоведов, историков, фольклористов и философов.

Собрано и сдано на хранение более 13 тыс. рукописных памятников,

Продолжается изучение многообразного наследия выдающихся татарских ученых, литераторов, богословов, поэтов и политиков Кул Гали, Кутб, Мухаммедьяра, Сайф Сараи. Б.Ваисова. Кулшарифа, А.Курсави, А.Утыз-Имяни, Ш.Марджани, К.Насыри, Х.Фаизханова, Г.Баруди, Г.Гумери, З.Камали, М.Бигиева, Р.Фахретдинова, Ф.Карими Г.Исхаки, Ф.Туктарова, Г.Кулахметова, С.Рамеева, Х.Ямашева, М.Султан-Галиева и многих других.

Учеными и преподавателями университета и других казанских гумани-тарных центров опубликованы многочисленные работы по истории казанского

востоковедения, проблем современного развития стран Азии и Африки и исламоведения, международных отношений эллинистических государств Востока, по источниковедению тюркоязычных письменных памятников, татарскому языкознанию и литературе и т.д.

Современный этап казанского востоковедения характеризуется возрождением преподавания восточных языков в общеобразовательных учебных заведениях и вузах; образованием факультета татарской филологии, истории и восточных языков; воссозданием Института востоковедения (2000 г.) и образованием Института международных отношений, истории и востоковедения КФУ (2013), активизацией деятельности традиционных мусульманских высших учебных заведений в Казани, расширением научных и культурных (духовных) контактов со странами зарубежного Востока, переориентацией исследований в изучении истории и современности стран Востока, углублением востоковедной подготовки молодых специалистов и в целом обогащением традиций классического отечественного востоковедения.

С рубежа нового века осуществляются комплексные научно-организационные, институциональные, методические и образовательные мероприятия по интенсивному возрождению классического и современного востоковедения в Татарстане

Список литературы:

1. История отечественного востоковедения до середины XIX века. – М., 1990; История отечественного востоковедения с середины XIX века до 1917 года. – М., 1997; Валеев Р.М. Казанское востоковедение: истоки и развитие (XIX в. – 20-х гг. XX в.). Казань, 1998; Монголовед О.М.Ковалевский: биография и наследие (1801-1878).- Казань: Алма-Лит, 2004; Россия – Монголия - Китай: Дневники монголоведа О.М.Ковалевского 1830-1831 гг./Подготовка к изданию, предисловие, глоссарий, комментарий, указатели И.В.Кульганек, Р.М.Валеев. – Казань-Санкт- Петербург: Изд-во «Таглитмат», 2005-2006; Валеев Р.М., Тугужекова В.Н. и др. Н.Ф. Катанов и гуманитарные науки на рубеже веков. Очерки истории российской тюркологии. – Казань-Абакан, 2008-2009; Эпистолярное наследие российских востоковедов: Письма Мирзы А.К.Казем-Бека академику Х.Д.Френу (1831-1846)// Отв. ред. Р.М.Валеев. Вступит. статьи Н.Н. Дьякова, И.Ф. Поповой, И.В.Тункиной. – Казань, 2015и др.
2. Бартольд В.В. Обзор деятельности факультета восточных языков//Сочинения. Т.1X. – Работы по истории востоковедения. – М., 1977. – С.176.
4. Куликова А.М. Востоковедение в российских законодательных актах (конец ХУП в. – 1917 г.). – СПб, 1993, С.347–348.

УДК 378.126

Валеева Э.Р.

к.пед.н., доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, г.Казань
E-mail: elvaleeva@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕТОДОМ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье раскрыта проблема формирования интеллектуальных компетенций в системе высшего образования. Приведены результаты экспериментального исследования эффективности внедрения методов и средств проблемного обучения для формирования интеллектуальных компетенций. Выявлено благотворное влияние применения проблемного метода на показатели интеллектуальной сферы личности, мотивационную составляющую.

Ключевые слова: интеллектуальные компетенции, интеллектуализация профессионального образования, проблемное обучение.

Valeyeva E.

Ph. D, assistant professor, Social Work, Pedagogics and Psychology Department
Kazan National Research Technological University, Russia, Kazan

E-mail: elvaleyeva@mail.ru

INTELLECTUAL COMPETENCIES DEVELOPMENT BY PROBLEM-BASED LEARNING

Abstract: The problem of intellectual competencies development in higher education is considered. The experimental study results of the implementation the problem-based learning methods effectiveness for the formation of intellectual skills is provided. The problem method beneficial effects to the intellectual sphere of the individual and to the motivational component is revealed.

Keywords: intellectual competencies, intellectualization of vocational education, problem-based learning.

Происходящие в современном обществе глобальные социально-экономические перемены требуют от современного специалиста расширения кругозора, развития его творческих способностей, умения разбираться в возрастающем потоке информации, способности овладеть новыми технологиями, самостоятельно принимать решения и быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям общественной жизни. Отсюда становится актуальной проблема интеллектуализации профессиональной подготовки будущих специалистов, интеллектуализации личности студентов. Эта проблема характерна для подготовки профессионалов в любой отрасли [4].

Переход России на Болонскую систему коренным образом изменил образовательную парадигму системы высшего профессионального образования в России, в основе которой лежит многоуровневая система подготовки на основе компетентностной модели [7]. Не смотря на существующие сложности перехода на систему компетентностного подхода в российском образовании [16], изменения в традиционной системе высшего образования и пересмотр содержания образования продолжаются. На основе подписанного Болонского соглашения разработаны Федеральные государственные образовательные стандарты, регламентирующие подготовку студентов в рамках компетентностного подхода. Актуальным при этом является поиск принципиально новых средств и методов формирования интеллектуальных компетенций у студентов. Метод обучения и способ предъявления учебной информации играет большую роль. Студентам важна наглядность, т.к. она позволяет максимально концентрироваться на объекте исследования. Анализ внутренней логики получаемых знаний показывает студенту, что компоненты теории находят контакт с реальностью через систему проблемных ситуаций. Смысл проблемного изложения заключается в усвоении логики решения разнообразных задач, которые лектор специально ставит перед студентами. Проблемная ситуация – это ситуация познавательного затруднения, возникающего при необходимости разрешить противоречие между знанием и незнанием [6].

В качестве примера в данной работе рассмотрены требования к подготовке бакалавров, обучающихся по направлению «Социальная работа». В частности, на необходимость формирования интеллектуальной составляющей в процессе подготовки бакалавров указанной специальности указывает наличие в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению «Социальная работа» (уровень бакалавриата) требования формирования, помимо

стержневых профессиональных компетенций, следующих компетенций: способность к самоорганизации и самообразованию; способность к постановке и обоснованию цели в процессе реализации профессиональной деятельности и выбору путей ее достижения.

Таким образом, на основе анализа требований ФГОС ВО по направлению «Социальная работа» и профессиональной деятельности специалиста социальной работы [1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13, 17] выявлена значимость интеллектуальных компетенций для подготовки высокопрофессиональных специалистов, способных быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям общественной жизни. Специфические требования к специалисту социальной работы могут варьироваться в зависимости от сферы его практической деятельности. Соответственно, социальные работники в процессе подготовки должны освоить большой и разнородный объем знаний, который служит основой профессиональной компетентности. Исходя из функционального многообразия, социальную работу можно отнести к классу творческих, интеллектуально насыщенных видов трудовой деятельности. Интеллектуальные качества, по мнению ряда авторов (А.И.Ляшенко, Б.Ю.Шапиро, Н.Б.Шмелевой и др.), входят в число наиболее важных для специалиста социальной работы. Повышение требований к интеллектуальной сфере специалистов социальной работы ставит перед вузом одной из важнейших задач профессиональной подготовки целенаправленное формирование интеллектуальных компетенций. Отсюда вытекает необходимость реализации системы интеллектуального развития студентов, органично сочетающей в себе процессы передачи знаний и формирования интеллектуально-познавательных компетенций.

Проблема, с которой чаще всего приходится сталкиваться при введении элементов интеллектуально развивающего обучения, состоит в том, что некоторые студенты не только не испытывают потребности в развитии своих интеллектуальных умений, но и не осознают, когда и как это развитие происходит. В условиях традиционного обучения недостаточно внимания уделяется формированию познавательной мотивации, рефлексии, в результате чего развитие интеллектуальных компетенций проходит для самих студентов неосознанно, а значит, и неэффективно.

Рассмотрение понятия «интеллектуальные компетенции» зависит от того, какой смысл вкладывается в понятие интеллект. Среди теорий интеллекта как отечественных, так и зарубежных авторов можно встретить многообразие его определений. В данной работе автор опирается на позицию М.А.Холодной, которая определяет интеллект как особую форму организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, обеспечивающих возможность продуктивного восприятия, понимания и объяснения происходящего [12].

Интеллектуальная компетентность – особый вид организации знаний, обеспечивающий возможность ставить и эффективно решать проблемы разного уровня сложности; определяющий открытость и гибкость в восприятии нового; вариативность и разнообразие способов осмысления новой информации. Выделение интеллектуальных компетенций в качестве базового блока профессиональной компетентности обусловлено тем, что интеллектуальные компетенции лежат в основе индивидуального стиля познавательной деятельности человека, способствуют личностной самореализации, профессиональному самоопределению [5]. Интеллектуальные компетенции представляют собой иерархию разноуровневых когнитивных структур, которые образуют единую структуру человеческого интеллекта. Важное значение в развитии интеллекта играют понятийные структуры, обобщенные способы умственных действий, способы саморегуляции. Интеллектуальные компетенции – на уровне результативных и процессуальных свойств интеллектуальной деятельности – выступают в качестве производных по отношению к особенностям устройства ментального опыта конкретной личности. Под интеллектуальными компетенциями понимается сложная система умственных действий, связанных между

собой логикой деятельности и направленных на решение поставленных задач.

Методы исследования. Как было отмечено выше уровень развития интеллектуальных компетенций, формируемых в процессе обучения, зависит от того, с помощью каких методов, форм будет организовано обучение. Важную роль при этом играют стимулирование интеллектуально-познавательной мотивации студентов; использование способов актуализации и обогащения личностного и ментального опыта студентов; конструирование развивающих ситуаций.

В качестве примера можно привести опыт Казанского национального исследовательского технологического университета (далее - КНИТУ). На основе положений интеллектуально-развивающего обучения автором реализованы методы и средства проблемного обучения для формирования интеллектуальных компетенций в процессе профессиональной подготовки специалистов социальной работы. Внутрипредметные проблемные ситуации были разработаны на материале дисциплины «Правовое обеспечение социальной работы» и направлены на усвоение той или иной информации. При этом были созданы условия для всестороннего рассмотрения изучаемых объектов.

Целенаправленный отбор содержания материала учебных дисциплин был осуществлен на основе требований профессиональной направленности; метапознавательных основ содержания образования; учета психологических механизмов и закономерностей интеллектуального развития; генерализации учебной информации; обеспечения выбора студентами индивидуальной образовательной траектории. Структурирование учебного материала с целью выделения интеллектуальных компетенций, действий, операций мыслительной деятельности было осуществлено с помощью разработанной системы развивающих заданий различной когнитивной сложности. Конструирование заданий осуществлялось в соответствии с психологическими закономерностями восприятия, памяти, мышления; механизмами развития интеллектуальных компетенций, а также с учетом познавательных затруднений, с которыми сталкиваются студенты.

Формирование приемов умственной деятельности обеспечивается при помощи таких заданий, где требуется перенос полученных знаний в новые условия, ситуации. Это придает процессу системность, обобщенность, гибкость, широту переноса. Конкретная ситуация, вбирающая в себя целостную картину событий, несет в себе огромный потенциал для формирования важнейших интеллектуальных умений. Посредством активного характера действий студентов и преподавателей, она способна воссоздать реальные условия жизни и деятельности людей, в том числе и создать контуры профессионального труда. В частности, на семинарских занятиях по «Правовому обеспечению социальной работы» были разработаны и использовались ситуационные задачи, отражающие содержание интеллектуальных умений и связанные с особенностями деятельности специалиста социальной работы. Ситуации направлены на развитие у студентов способности к анализу, синтезу рассматриваемых явлений, осмыслению и правильному толкованию тех или иных теоретических положений или фактов из практического опыта, необходимых для обоснования своей позиции, вызывают повышенный интерес к предмету. Реализация указанных требований к системе заданий при обучении в конкретной ситуации способствует формированию у студентов интеллектуальных компетенций, аналоги которых они должны будут применять в своей профессиональной деятельности.

Наиболее распространенными типами учебных ситуационных задач, которые в полной мере могут использоваться и в формировании интеллектуальных компетенций, являются:

- задачи, где требуется провести анализ представленной ситуации для определения дальнейшего развития событий в различной динамике;
- задачи, направленные на выбор следующего шага в решении ситуационной

задачи;

– задачи, предполагающие выбор необходимых данных при отсеивании лишних для последующего принятия решения.

Исследование проводилось на факультете социотехнических систем КНИТУ. В эксперименте приняли участие студенты первого и второго курсов обучения. Общее количество студентов, которые приняли участие в эксперименте, составляет 300 человек.

В ходе констатирующего эксперимента были проведены исследования исходного уровня мотивации познавательной деятельности студентов; изучение характера познавательных затруднений, с которыми приходится сталкиваться студентам в процессе обучения; исходного уровня развития интеллектуальных компетенций. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил отобрать экспериментальную и контрольную группы так, чтобы они значимо не отличались между собой по основным показателям.

Формирующий эксперимент заключался в целенаправленном, комплексном внедрении методов и средств проблемного обучения с целью формирования интеллектуальных компетенций, и завершался качественной и количественной обработкой и анализом полученных результатов.

Показателями эффективности внедрения методов и средств проблемного обучения были выбраны положительные изменения, которые произошли в сфере личностного и ментального опыта студентов.

Результаты. В экспериментальной группе был реализован комплекс методов и средств формирования интеллектуальных компетенций. Анализ полученных результатов эксперимента свидетельствует о положительной динамике в формировании интеллектуальных компетенций у студентов экспериментальной группы. Положительная динамика была зафиксирована при изучении уровня развития понимания учебной информации (табл. 1). Улучшились показатели по развитию рефлексивных умений (табл. 2). Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что у студентов произошли значительные изменения в структуре мотивации. В результате исследования мотивационной сферы студентов контрольных и экспериментальных групп было выявлено, что мотивы развития и интеллектуально-познавательные мотивы имеют значительно более высокие ранги в структуре мотивации у студентов экспериментальной группы.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы, подвергнутые всестороннему качественному анализу и математической обработке, доказывают эффективность разработанного комплекса методов и средств формирования интеллектуальных компетенций у будущих специалистов.

Таблица 1.

Динамика уровней развития понимания у студентов экспериментальной группы (в % от общего числа)

	Уровни сформированности					
	низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
	до	после	до	после	до	после
Понимание учебной информации	20	12	60	44	20	44

Таблица 2.

Динамика уровней развития рефлексивных умений у студентов экспериментальной группы (в % от общего числа)

№ п/п	Рефлексивное умение	Уровни сформированности					
		низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
		до	после	до	после	до	после
1.	Обращаться к собственному опыту	36	4	52	56	12	40
2.	Выходить в рефлексивную позицию	42	12	48	52	10	36
3.	Описывать способы умственной деятельности	40	12	52	52	8	36
4.	Находить затруднения и их причины	34	14	46	64	8	22

Выводы. Эффективность формирования интеллектуальных умений у будущих специалистов повышается, если в процессе профессиональной подготовки реализуются методы и средства проблемного обучения, обеспечивающие усиление направленности всех компонентов образовательного процесса (содержания, форм, методов обучения) на развитие интеллектуальной сферы студентов.

Включение в образовательную деятельность проблемных методов обучения запускают заинтересованность, вовлеченность студентов в решение практических профессиональных задач, смоделированных в квазипрофессиональной среде, которые несмотря на условность игровой ситуации, позволяют участникам испытать реальные, подлинные чувства, разрешать затруднения и противоречия как межличностного, так и внутриличностного познавательного характера, отрабатывать необходимые знания, умения, навыки через проведение групповой и индивидуальной рефлексии [18]. Специально организованные дидактические ситуации позволяют избежать шаблонного поведения и мышления, потенциально давая шанс проявить творчество в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Абрамина, Т.С. Правовая компетентность социальных работников / В сборнике: Социальная работа: личность и профессия // Материалы международной научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Ю.В. Полянсков, Е.И. Холостова, А.Н. Дашкина, Т.З. Биктимиров, Н.Б. Шмелева, С.В. Булярский. – 2002. – С. 63-67.
2. Бабюх, В.А., Валеева, Э.Р. Правовые и экономические аспекты социальных проблем современной России в подготовке магистров по направлению «Социальная работа» КНИТУ / В сборнике: Российский и зарубежный опыт реализации магистерских программ по направлению подготовки «Социальная работа» // Материалы V заочной научно-практической конференции с международным участием. Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Историко-социологический институт, кафедра социальной работы; под общей редакцией Л. И. Савинова. – 2015. – С. 42-45.
3. Басов, Н.Ф. Основы социальной работы: учеб. пособие / под ред. Н.Ф.Басова. – М.: Издат. центр «академия», 2004. – 288с.
4. Валеева, Э.Р. Развитие интеллектуальной сферы будущих инженеров в процессе профессиональной подготовки // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 24. – С. 219-221.

5. Гончарук, Н.П., Хромова, Е.И. Интеллектуальные компетенции как основа непрерывного профессионального образования специалистов по направлению подготовки «Химическая технология энергонасыщенных материалов и изделий» // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15. – № 8. – С. 434-438.
6. Евстигнеев, В.В., Котырло, Т.В., Белицын, И.В., Макаров, А.В. Проблемное обучение и межпредметные связи при обучении физике с использованием компьютерного эксперимента в техническом вузе // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – Т. 311. – № 2. – С. 159-164.
7. Куприянов, Р.В. Влияние глобальных тенденций в области развития высшего образования на процесс подготовки социальных работников в России // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 9. – С. 349-355.
8. Ляшенко, А.И. Организация и управление социальной работой в России. – М.: Наука, 1995. – 426 с.
9. Павленок, П.Д. Основы социальной работы: учебник - 3-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 560с.
10. Топчий, Л.В. Профессионализм в социальной работе: проблемы, состояние и перспективы формирования // Семья в России. – 1996. – №1. – С.17-24.
11. Фирсов, М.В., Студенова, Е.Г. Теория социальной работы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 432с.
12. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Изд-во Питер, 2002 – 272с.
13. Холостова, Е.И. Профессиональный и духовно – нравственный портрет социального работника. – М., 1992. – 214 с.
14. Шапиро, Б.Ю. Предметно – профессиональная подготовка социальных работников: задачи, содержание, организация / Социальная работа. Вып. № 5 – М., 1992. – 257 с.
15. Шмелева, Н.Б. Формирование и развитие социального работника как профессионала: учебное пособие. – М., 2005. – 196 с.
16. Valeyeva, N.Sh., Kupriyanov, R.V., Valeyeva, E.R. (2015) *Results and challenges of Russia's integration into Bologna Process*. International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), pp. 404-406.
17. Valeyeva, N.Sh., Kupriyanov, R.V., Valeyeva, E.R., Nadeyeva, M.I., Guryanova, T.N., Yurtayeva, N.I., Kaysarova, Zh.E., Safina, A.A. (2016) *The Managerial Mechanism of Social Sphere Future Specialists' Professional World View Formation*. International Review of Management and Marketing, 6(S2): 135-141.
18. Robert J. Sternberg (2012) *The assessment of creativity: an investment-based approach*. Creativity Research Journal, 24(1), pp. 3-12.

УДК 371

Василевич Л.И.

методист ГУО «Гимназия №5 г. Минска», Беларусь, г. Минск

E-mail: igmila@mail.ru

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНО-МАТРИЧНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ**

Аннотация: Ведущей педагогической идеей статьи является положение о том, что развитие социальной инициативности обучающихся средствами проектно-матричной организации управления представляет собой систему организационного,

социально-педагогического управления и взаимодействия, развивающий механизм которой включает концептуально-обеспечивающую, средовую, организационно-деятельностную, критериально-результативную составляющие.

Ключевые слова: воспитание, социальная инициативность, проектно-матричная организация управления, организационно-педагогические условия.

Vasilevich L.I.

Teaching Methods Specialist, Minsk Gymnazia No.5

E-mail: igmila@mail.ru

STUDENTS SOCIAL INITIATIVE DEVELOPMENT BY MEANS OF MATRIX AND PROJECT ADMINISTRATION

Abstract: The fundamental educational concept of the article is focused on the development of students social initiative by means of matrix and project administration which can be regarded as a system of social and pedagogic management and cooperation. The developing mechanism of the system includes conceptual, educational, managerial, criterial and resulting aspects.

Keywords: upbringing, social initiative, matrix and project administration, pedagogical/ educational and managerial conditions.

Приоритетной задачей любого государства во все времена истории является воспитание гражданина и патриота своей Родины, что в настоящее время требует научного осмысления и выработки конкретной программы действий по развитию стройной системы гражданского и патриотического воспитания молодежи.

Сможет ли подрастающее поколение быть социально активным, современным, перспективным, эффективно развивающимся, и в то же время не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность в непростой современной обстановке? В условиях политической и экономической нестабильности, роста национального и религиозного самосознания и связанной с ними угрозы возрождающегося неонацизма, дезинтеграции и сепаратизма Республика Беларусь старается укрепить общеполорусскую гражданскую идентичность. Важная роль при этом уделяется образованию и воспитанию в духе межнационального согласия и патриотизма, распространению знаний о культуре и традициях белорусского государства, ее богатейшей истории, и, прежде всего, обращение к теме Великой Отечественной войны как общей борьбе, сплачивающей все национальности, проживающие на территории Республики Беларусь, бывшего советского пространства.

В настоящее время в учреждениях образования Беларуси используются разнообразные формы и методы воспитания, оказывающие влияние на развитие активности и инициативности личности школьника, накоплен существенный опыт гражданского и патриотического воспитания детей и учащейся молодежи, создана сильная правовая и теоретическая база [3;6]. Однако время неумолимо, соответственно всякий опыт учреждения образования нуждается в теоретическом переосмыслении с позиции инновационного менеджмента, управления по результатам, педагогического статуса социально-культурной деятельности учреждения образования, а также в корректировке технологического инструментария управления воспитательной системой («вливание» новых форм работы с субъектами образовательных отношений, технологических приемов; обновление содержания, средств развития социальной активности и инициативы как формы самовыражения личности, проявление встречной активности по отношению к другим людям) [1].

Педагогическая практика ГУО «Гимназия №5 г.Минска» (далее – гимназия) показывает, что в настоящее время управленческий потенциал воспитательной деятельности в условиях учреждения общего среднего образования реализуется не в

полной мере: инициативность школьников как одно из социально-значимых качеств личности проявляется, как правило, с помощью «подсказки» старшего; при разработке локальных воспитательных программ недостаточно используются потенциальные возможности предметных методических, творческих объединений, ресурсных центров гимназии, мультипрофессиональной команды родителей учащихся, детских общественных организаций, органов самоуправления, общественной инициативы как важнейших источников развития образования. Решение этих проблем видится в поиске новых механизмов управления воспитательной системой, создании организационно-педагогических условий, способствующих переносу теоретических знаний учащихся в практическую деятельность.

Теоретико-методологическую основу формирования социально-значимых качеств личности составляют научные положения о роли деятельности в формировании личности (А.Н. Леонтьев); теория системного подхода к изучению социальных явлений (В.И. Андреев, Л.Ф. Спирин, Е.Н. Степанов, Э.Г. Юдин); философские, социологические и психолого-педагогические концепции развития и профессионального становления личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Слостенин); современные теории и концепции социального воспитания (Б.З. Вульф, И.П. Иванов, В.А. Караковский, А.В. Мудрик). Анализ научной литературы и результатов ряда исследований (Т.А. Бунакова, Т.А. Бурцева, И.Г. Лукичев, Н.Б. Русских, А.А. Сухарев и др.) позволяет сделать предположение, что к социально-значимым качествам личности относятся социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность, инициативность.

Критериями и интегративными социально-педагогическими показателями, характеризующими уровень социальной активности обучающихся (по Турбиной Т.А.) являются: степень свободы осуществляемой деятельности; уровень сознательности в поиске пространства приложения своих сил; степень возложения на себя социальной ответственности в процессе деятельности; степень включенности в социально-культурное творчество; степень целесообразности осуществляемого вида деятельности; степень социальной значимости и общественной полезности деятельности; степень проявления инициативы; мотивация деятельности, направленность на позитивные ценности [5]. Эти способности отражаются в умении увидеть проблемы повседневности, разработать способы их решения и реализовать в процессе активной деятельности.

Первоочередной управленческой задачей, на решение которой была направлена инициатива педагогических работников управленческого уровня (заместителя директора по воспитательной работе, руководителей дивизиональных подразделений), органов самоуправления, детских общественных организаций гимназии является создание организационных и социально-педагогических условий, мотивирующих обучающихся на проявление социальной инициативности, включения их в социально-полезную деятельность.

К организационным условиям, складывающимся в кластеры инноваций в воспитательной системе гимназии, относятся:

- политика Управления образования района, администрации гимназии, направленная на поддержку и развитие образовательных инноваций, удовлетворение потребностей учреждения образования в кадрах, сохранение и защиту интеллектуального потенциала гимназии, обеспечение возможности осуществления дополнительного образования силами гимназии;

- инновационная политика развития воспитательной системы гимназии, направленная на мотивацию заместителя директора по воспитательной работе, руководителей дивизиональных структур, классных руководителей, сотрудников социально-психологической службы на достижение соответствующего качества

образования и удовлетворение запросов потребителей, на привлечение к процессу управления законных представителей обучающихся, лидеров общественных организаций, представителей органов самоуправления (Советы, Комитет), на развитие партнёрских отношений между гимназией и учреждениями, предоставляющими образовательные услуги различных уровней образования, являющиеся потребителями результатов их деятельности (Гимназия – Вуз, Гимназия – Суз, Гимназия – Предприятие – сфера производства и сфера услуг);

– внедрение технологии государственно-общественного управления образованием на экспериментальной площадке гимназии в рамках пилотного проекта «Апробация нормативного финансирования учреждения общего среднего образования в целях совершенствования бюджетного финансирования в области образования».

К социально-педагогическим условиям формирования социальной инициативности обучающихся средствами проектно-матричной организации управления относятся:

– атмосфера доверия и творчества в образовательной среде гимназии, психологическая готовность субъектов образовательных отношений к работе в режиме инновационного развития учреждения образования, ориентация воспитательной системы гимназии на развитие интеллектуального и духовного потенциала личности, способной полноценно жить и действовать в конкретных условиях столицы;

– повышение квалификации педагогических работников, развитие ключевых компетенций учащихся, ориентированных на инновационное развитие, их готовность к образовательной и продуктивной деятельности в условиях стабильного функционирования и инновационного развития гимназии;

– плодотворное взаимодействие через проектную деятельность с учреждениями образования разного уровня, социальными партнерами, возрождение и сохранение культурно-национальных и культурно-образовательных традиций столицы;

– формирование и культивирование гражданско-патриотических составляющих исследовательской практики, что, в свою очередь, является средством создания благоприятного социально-культурного пространства гимназии.

Социально-педагогические условия включают также:

– применение лично ориентированных заданий (поручений), мотивирующих учащихся на проявление социальной активности в решении проблемы;

– расширение спектра видов проектов, позволяющих включить обучающихся в социально-полезную деятельность и осуществить самостоятельный выбор инициативной роли;

– привлечение социально-педагогических ресурсов творческой образовательной среды, обеспечивающих результативность взаимодействия по разработке и реализации проектов;

– осуществление социально-педагогического сопровождения проектной деятельности учащегося [7].

Необходимым условием развития социальной инициативности обучающихся является опора на принципы воспитания: гуманистической ориентации, требующей рассмотрения учащегося как главной ценности в системе человеческих отношений, уважительного отношения к каждому человеку, обеспечения свободы совести, мировоззрения. Условиями реализации данного принципа являются: добровольность включения гимназиста в ту или иную деятельность (в частности, в проектную); предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия на учащихся; учет интересов учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений, побуждение и развитие новых интересов; формирование у обучающегося готовности к социальной самозащите своих интересов.

В практической педагогической деятельности гимназии этот принцип отражается в следующих правилах: в общении с учеником доминирует уважительное

отношение к нему; педагогический работник должен не только призывать учащегося к добру, но и сам должен быть добрым, защищать интересы учащегося, помогать ему в решении его актуальных проблем; в гимназии, в классе и других объединениях учащихся, формируются гуманистические отношения, которые не допускают унижения достоинства гимназистов. Опора на принцип природосообразности дает возможность выстраивания процесса воспитания в единстве и согласии с природой, создания гимназисту доступной зоны развития. Опора на принцип личностного подхода позволяет педагогическим работникам гимназии признавать учащегося субъектом воспитательного процесса, выстраивать взаимоотношения учителей, классных руководителей и обучающихся на основе взаимодействия и взаимосотрудничества. Опора на принцип деятельностного подхода способствует осознанной включенности учащегося в практическую деятельность, направленную на преобразование окружающего пространства в социально-значимом направлении, обеспечивающую его личностное развитие.

Решение задачи использования проектно-матричной организации управления было вызвано поиском новых эффективных средств, способствующих совершенствованию системы управления воспитательным процессом. В связи с этим идея применения проектно-матричной структуры управления, как инновационного механизма в развитии социальной инициативности гимназистов, стала ключевой в инновационном менеджменте. Приоритет, отданный проектно-матричной структуре, обусловлен как ответ на слабые стороны функциональных и проектных организаций в управлении. Достоинство проектно-матричной организации управления определяется следующими факторами: матричная организация позволяет достичь определенной гибкости, которая не присутствует в функциональных структурах, поскольку в них все педагогические работники закреплены за определенными дивизиональными структурами (предметными методическими объединениями, РЦ, предметными и творческими лабораториями, школой начинающего учителя).

В матричной организации педагогические работники, организовываясь из различных дивизиональных структур гимназии, приглашают в креатив-команду заинтересованных тематикой проекта учащихся, представителей детских общественных объединений БРПО (Белорусская Республиканская пионерская организация), БРСМ (Белорусский Республиканский союз молодёжи), органов соуправления «ШЭДКО» (Школа Энтузиазма, Дружбы, Культуры и Ответственности), представителей мультипрофессиональной команды «Партнёрство» из числа законных представителей обучающихся для работы в конкретном проекте. По мере появления новых проектов трудовые ресурсы гибко перераспределяются в зависимости от конкретных потребностей каждого проекта.

Помимо значительно большей гибкости, матричная организация управления дает большую возможность координации работ. Это достигается за счет назначения руководителя подпроекта («менеджера» проекта), который координирует все связи между участниками проекта, работающими в различных функциональных отделах.

В матричной структуре помимо педагогических работников (руководителей дивизиональных структур) «менеджерами» проектов (горизонтальные связи) могут также являться как учащиеся гимназии, так и их законные представители, которым даны такие же полномочия, что и функциональным руководителям (вертикальные связи). Матричная структура допускает двойное подчинение подразделений, отдельных работников, участников проекта. Графически такая структура является матрицей, представляющей собой решетчатую организацию, построенную на принципах двойного подчинения исполнителей.

Продуктивная образовательная практика показывает, что двойная система иерархии, присущая матричным структурам позволяет заместителю директора по воспитательной работе, руководителям управленческих, методических, педагогических

и ученических подпроектов обеспечить гибкое распределение человеческих ресурсов между функциями и проектами, обеспечить эффективную координацию дивизиональных структур, развить профессиональные качества, улучшить качество выпускаемых ими образовательных продуктов; гимназистам – «менеджерам» проектов – обеспечить формирование активной, самостоятельной и инициативной позиции, развить творческие, коммуникативные способности, познавательные универсальные учебные действия, сопряженные с опытом их применения в практической управленческой деятельности; участникам проектной деятельности (субъектам образовательных отношений) – обеспечить выполнение сложных задач в условиях быстро изменяющейся образовательной среды [2].

Готовность и способность учащихся гимназии включиться в различные виды социально значимой деятельности посредством проектно-матричной организации управления во многом обусловлены решением таких задач, как необходимость развития в гимназии демократического стиля руководства, объединения субъектов образовательных отношений в различные виды социально значимой деятельности, формирование единого информационного пространства. Их решение направлено на использование всех имеющихся в гимназии социально-педагогических, технологических ресурсов для осуществления сопровождения проектной и социально-полезной деятельности учащихся.

Рассмотрим механизм управления проектами, процедуру взаимодействия между субъектами образовательных отношений в рамках реализации воспитательного Проекта-Studio «Мы помним, мы гордимся!».

Стратегия. Проект-Studio «Мы помним, мы гордимся!» – основной проект воспитательной системы в матрице проектной деятельности ГУО «Гимназия №5 г. Минска», концептуальной основой которого является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности гимназиста.

Проект-Studio «Мы помним, мы гордимся!» состоит из управленческих, педагогических, методических и ученических подпроектов, которые согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании отвечают требованиям воспитательной работы, включают комплекс мероприятий по предоставлению образовательных услуг, способствуют созданию новых образовательных продуктов, развитию воспитательной системы гимназии, повышению качества образования.

В качестве «менеджера» Проекта-Studio «Мы помним, мы гордимся!» выступает заместитель директора по воспитательной работе, который организует с руководителями «портфеля» подпроектов распределение проектов относительно запросов субъектов образовательных отношений и профессиональных возможностей педагогических работников; решает задачи ресурсного обеспечения между руководителями «портфеля» подпроектов; ведет стратегический реестр рисков подпроектов и управление стратегическими рисками; анализирует эффективность реализации «портфеля» подпроектов по предметным областям: планирования сроков подпроектов «портфеля», финансирования подпроектов, управления подпроектами, использования корпоративных ресурсов гимназии, управления качеством образования, управления рисками [4].

Руководителями «портфеля» подпроектов являются руководители дивизиональных структур (руководители предметных МО, творческих лабораторий, РЦ, ШНУ, СППС, методист, педагог-организатор), представители органов соуправления, детских общественных объединений, родительской общественности.

Тактика. С появлением новых технологий изменились подходы и инструменты для управления проектами. Если раньше главной задачей было создание жесткого календарного плана, то сейчас управление становится более «живым», соответственно сместились и приоритеты при выборе программного обеспечения в управлении.

Каждый проект (в «портфеле» подпроектов) – это не просто план, это еще и

виртуальное пространство для участников команды, в которой они могут вести все необходимые обсуждения и согласования. Такой формат работы получил название «управление проектами».

Работа над проектами с его участниками начинается с постановки и согласования цели, планирования пути их достижения, выполнения предусмотренных работ и успешного завершения проектов по достижении целей. Так структурное представление проекта включает дерево целей и результатов; структурную модель проекта по фазам жизненного цикла; структурную декомпозицию работ проекта (метод, предполагающий разбивку содержания проекта и результатов поставки проекта на более мелкие и легко управляемые элементы).

К организационно-управленческой структуре проекта относится матрица распределения ответственности (представлена в виде структуры, которая ставит в соответствие организационной структуре проекта структурную декомпозицию работ для назначения ответственных лиц за работы (результаты) и фазы проекта); сетевая модель последовательности выполнения работ проекта; дерево ресурсов, дерево финансовых расходов; структурная декомпозиция «контрактов» с субъектами по работам проекта; структура и описание рисков проекта.

Рассмотрим отдельные управленческие сегменты Проекта-Studio «Мы помним, мы гордимся!».

Проект молодежных инициатив – «Установление мемориального камня с табличкой «Мы помним и гордимся» в честь 70-летия освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков на пионерской аллее на улице Менделеева». Основной целью проекта является повышение уровня гражданской активности молодого поколения. Эффективным средством формирования личности, разумной организацией свободного времени и активного познавательного досуга учащихся является краеведение. В гимназии работает объединение по интересам «Познай Беларусь», где учащиеся овладевают навыками сбора и обработки литературных этнографических материалов, знакомятся с историко-литературными памятниками Минска, с традициями и обычаями населения, проживающего на территории Партизанского района, с источниками национальной духовной и материальной культуры.

Смысловой доминантой проекта является включенность всех субъектов образовательных отношений в разработку и реализацию идеи благоустройства пионерской аллеи. Главными идеологами проекта являются представители ОО «БРПО» и ОО «БРСМ», которые на организационно-управленческом уровне самостоятельно проводят ротацию видов деятельности (сбор информации в семьях ветеранов; организация встреч с ветеранами Великой Отечественной войны; разработка совместно с художниками эскизов памятника, аллеи славы; технологическая обработка материалов; подключение родительской общественности, налаживание связей с архивами музея Великой Отечественной войны и др.), закрепив за каждым направлением работы группу исполнителей, организовав контроль на каждом этапе реализации проекта.

Исходя из этого, особую роль приобретает развитие социально значимых качеств личности гимназиста, таких, например, как способность самостоятельно решать проблемы учебного и социального (жизненного) плана; накопление опыта решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, коммуникативных, организационных и других проблем; умение использовать на практике в разных ситуациях, в т. ч. житейских, навыки и знания, полученные в ходе проектной деятельности; стремление к приобретению новых знаний и нового социального опыта.

Сущность проектно-матричной организации управления состоит в расширении полномочий ученических общественных объединений, делегировании ответственности органам самоуправления, в общем подходе к решению проблем формирования

гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии, в более формализованной и, как следствие, более аккуратной и строгой системе управления, учитывающей интересы различных участников проекта (в первую очередь, Заказчика – общества, государства).

Главной идеей проекта «Я пионер своей страны: новые открытия в лицах» стали «простые истории», истории о людях, которые окружают учащихся гимназии в повседневной жизни. Каждый гимназист, независимо от того, состоит он в общественных организациях или нет, может написать о человеке, который представляется ему достойным. Героем истории становится ребенок, подросток, мужчина или женщина, которые находятся рядом, будь это сестра или брат, мама или папа, бабушка или дедушка, сосед или продавец в магазине, водитель троллейбуса... Итогом работы является создание презентаций проекта, проведение презентаций по классам на информационных часах, на заседаниях пионерского актива, пионерской дружины, а также размещение историй НА САЙТЕ SHKOLAGOOD.BY, где каждый сможет их прочитать и узнать о жителях Беларуси лучшее, достойное уважения.

Сущность проектно-матричной организации управления заключается 1) в мотивационном подходе как основном факторе, влияющем на вовлеченность учащихся в социально полезную деятельность, которая выражается в сетевой модели последовательности выполнения работ проекта (от учебных занятий (учитель-предметник) – через систему дополнительного образования (руководитель кружка, тренер, педагог-организатор, родители, общественные деятели) – к активной социальной деятельности средствами проекта), 2) в оказании помощи команде управления проектом (проектным «менеджерам» – учащимся 8 – 11 классов): консультация со стороны руководителя «портфеля» подпроектов по вопросам заполнения проектных документов, помощь в планировании (сроков проектов, его финансирования и технического обеспечения, мероприятий управления качеством, задач управления рисками), 3) в организации обучения по принципу «равный обучает равного», 4) в привлечении к реализации проекта не только членов общественных организаций, но и учащихся, не состоящих в них, педагогов, родителей.

Проект «35 подарков любимому району» – праздничный марафон, посвященный 35-летию Партизанского района г. Минска. Участниками проекта стали пионерская дружина «Республика ШКИД», ее волонтерские группы «Красный крест», «Просто+», районное объединение «Красный крест»; учащиеся 5-10-х классов гимназии, люди, нуждающиеся в социальном уходе; дети, нуждающиеся в дорогостоящем лечении; родители гимназистов; педагогические работники.

Проектные «менеджеры» – педагоги-организаторы гимназии. Цель проекта – сделать подарок Партизанскому району г. Минска. Но такой подарок, который бы действительно принес пользу не только району как части города, но и его жителям. А еще лучше, если этих подарков будет несколько. Поскольку проект являлся краткосрочным, результатом должно было стать возросшее стремление у участников проекта к взаимопомощи, к безвозмездности в общении с людьми, которым была необходима помощь, к состраданию и осознанию того, что в тяжелой ситуации может оказаться каждый и что есть люди, готовые протянуть нуждающемуся руку, откликнуться на просьбу о помощи.

Перед проектными «менеджерами» и его участниками стояли непростые задачи: объединить усилия разновозрастной категории обучающихся в единой проектной деятельности, мотивировать интерес сверстников к благотворительной и милосердной работе в обществе; активизировать желание помогать ближнему; вовлечь одноклассников и друзей в процесс активного участия в общественной жизни гимназии, района, города, страны.

Реализация социальных проектов «Милые сердца», «Мы творим свой мир сами...» (направление «Милосердие») направлены на решение следующих задач: путем

ученического соуправления и, в частности, вовлечения гимназистов в благотворительную деятельность привить такие моральные качества, как доброта, милосердие, воспитать целостную личность с четкой гражданской и человеческой позицией. Проектные «менеджеры» – педагог-организатор, активисты ученического соуправления «ШЭДКО». Участники проекта – гимназисты 6-11-х классов, ветераны Великой Отечественной войны, ветераны труда, онкобольные дети (онкологический Центр Боровляны), дети, нуждающиеся в дорогостоящем лечении, воспитанники СПУ № 3 Партизанского р-на, родители гимназистов, педагогические работники гимназии. Деятельность проектов основывается на познавательных мероприятиях, конкурсных программах, акциях и викторинах, оказании посильной помощи ветеранам Великой Отечественной войны, организации благотворительных акций по сбору подарков к праздникам и помощи ветеранам, развитию связей с общественностью, межкультурном сотрудничестве с целью привлечения внимания к проблемам ветеранов.

Проектно-матричная организация управления социальным проектом «Милые сердца» рассматривает ученическое соуправление как добровольный, демократический, гуманистический, социальный, творческий, разновариантный, самостоятельный процесс, осуществляет управление и взаимодействие между участниками проекта на основе подхода, предполагающего в организации жизнедеятельности обучающегося идти «не к учащемуся», а «от учащегося». Практика управленческой деятельности показывает, что именно такой подход обеспечивает гимназисту социальную защиту, социальную адаптацию и социальные гарантии. При этом все субъекты воспитательного процесса ставятся в равные условия, что дает возможность говорить об образовании открытой системы воспитания в гимназии.

Возложение ответственности на ученическое соуправление «ШЭДКО» в разработке, управлении и реализации проекта, в распределении ролей между участниками проекта способствует созданию «социальной ситуации развития», формированию активности личности учащегося, социальной ответственности за порученное дело, воспитанию гражданского самосознания.

Таким образом, развитие социальной инициативности обучающихся средствами проектно-матричной организации управления представляет собой систему социально-педагогического управления и взаимодействия, развивающий механизм, которой включает такие составляющие, как концептуально-обеспечивающую (методологические подходы: социально-педагогический, системный, деятельностный, личностно ориентированный, проектный; принципы; организационные и социально-педагогические условия формирования социальной инициативности обучающегося средствами проектной деятельности), средовую (отражает базовые компоненты творческой технологической среды: субъектный, предметно-пространственный и содержательно-технологический), организационно-деятельностную (включает этапы: социально-педагогического сопровождения, этапы коллективной проектной деятельности и самостоятельной работы учащегося по формированию социальной инициативности в ходе проектной деятельности), критериально-результативную (содержит критерии, показатели, уровни сформированности социальной инициативности обучающихся в проектной деятельности и диагностический инструментарий оценки данных параметров).

Уровень сформированности социальной инициативности обучающегося посредством проектно-матричной организации управления (высокий, средний, низкий) определяется с помощью критериев (ценностного, деятельностного, личностно-творческого) и соответствующих им показателей: ценностного отношения и понимания социальной значимости проекта; конструкторского замысла и качества выполнения проекта; включенности, самостоятельности и творчества в осуществлении проекта.

Список литературы:

1. Балдин, К.В. Инновационный менеджмент: учебное пособие / К. В. Балдин. –

Москва: Академия, 2010. – 362 с.

2. Борисова, Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся / Т.С. Борисова // Вестник ТГПУ. – 2011. – Выпуск 1 (103). –

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З.

4. Козлов, А.С. Портфель программ и проектов как инструмент реализации стратегии /

А.С. Козлов // Управление проектами и программами. – №1 (21). – 2010. – С.16–29.

5. Колмагорцева, Н.Н. Технология организации социально-значимой деятельности в образовательном пространстве / Н.Н. Колмагорцева : учебно-методическое пособие. – Шадринск : «Шадринский Дом Печати», 2008. – 70 с.

6. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011–2015 годы (зарегистрирована в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 19 февраля 2007 г. № 8/15912).

7. Тетерский, С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи / С.В.Тетерский: дис.....д-ра пед. наук : 13.00.02 : Тамбов, 2004. – 337с.

УДК 37.02

Веревкин И.А.

старший преподаватель кафедры педагогики Елабужского института
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, г.Елабуга
E-mail: verewkin.iq@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация: в статье рассматривается роль технологии проблемного обучения в формировании познавательных универсальных действий у младших школьников, позволяющей реализовать требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Ключевые слова: познавательные универсальные действия, ФГОС НОО второго поколения, младшие школьники, технология, проблемное обучение.

Verevkin I.A.

senior teacher of department of pedagogics of the Yelabuga institute
FGAOU VPO "Kazan (Volga) federal university, Russia, Yelabuga
E-mail: verewkin.iq@yandex.ru

**FORMATION OF INFORMATIVE UNIVERSAL
ACTIONS AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS
MEANS OF TECHNOLOGY OF PROBLEM TRAINING**

Abstract: The article features the role of problem-based learning technologies in the formation of junior pupils' cognitive activities. It would ensure implementation of the requirements of the federal state educational standard.

Keywords: cognitive universal actions, federal state educational standard, junior pupils, technology, problem-based learning.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает формирование универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных коммуникативных), составляющих

основу умения учиться. «Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка)» [1, с.27].

Обучение в начальной школе создает возможности для развития у обучающихся познавательных УУД, включая общеучебные, логические, постановку и решение проблем. Общеучебные универсальные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия:

- моделирование - преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);
- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логические универсальные действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез - составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера [1, с.29-30].

Одним из эффективных средств формирования познавательных УУД является технология проблемного обучения, при которой содержание предмета представлено в

форме учебных проблем.

Педагогическая технология, по определению М.И. Махмутова, это «более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели», алгоритм в обучении, определенная парадигма процесса обучения, применение которой ведет к достижению цели – формированию вполне определенных качеств личности (познавательных умений, способов мышления, определенных отношений и т.д.) [2,с.5].

Произведенный М.И. Махмутовым анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что существенными признаками педагогической технологии являются: диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмизируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация [2,с.6-7].

Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям, по целям и задачам, по структурам. Одни из них способствуют формированию знаний и умений учащихся, другие – развитию мышления.

Существенным аспектом проблемного обучения является проблемная ситуация как главное средство активизации мыслительной деятельности учащихся. Сущность проблемной ситуации заключается в диалектическом противоречии между известными школьнику сведениями и новыми фактами, явлениями, для понимания и объяснения которых прежних знаний недостаточно. Это противоречие является движущей силой творческого усвоения знаний, формирования УУД.

Одним из средств, приводящих в движение познавательную деятельность, является включение в учебный процесс познавательных задач. Содержанием всякой задачи является проблема. Решение познавательной задачи стимулирует обучающихся к самостоятельному решению проблемных ситуаций, формулировке правил, определений, самостоятельному усвоению нового.

В процессе самостоятельного решения познавательных задач у школьников накапливается опыт поиска способов решения, происходит формирование психических структур, необходимых для творчества. Вопросы в познавательной задаче обладают некоторыми специфическими качествами. Главное их отличие состоит в том, что ученик, прежде чем ответить на него, должен совершить самостоятельно несколько мыслительных операций. Ответ на подобный вопрос не сводится к прямому припоминанию того, что ученику уже известно, а требует, чтобы сумма полученных знаний была пересмотрена под каким-то новым углом зрения, т.е предполагает творческое использование, творческий подход к решению поставленной задачи.

Таким образом, способ решения поисковой задачи – это система логических операций, осуществление которых приводит к решению проблемы. Чтобы учебная проблема была принята учеником, необходимо учитывать следующее:

1. Особенности мыслительной деятельности учащихся данного класса.
2. Объем знаний и умений учащихся.
3. Какова цель урока, что учащиеся должны узнать, чему научиться.
4. Что и на каком этапе урока можно предложить для самостоятельного поиска.

План, определяющий ход рассуждений при решении задач, учащиеся составляют вместе с учителем или получают от него в готовом виде после объяснения. В процессе обучения используются подобные планы (памятки), рекомендуемые в литературе, составленные методистами и учителями.

Приведем один из вариантов подобных предписаний.

Памятка к работе над задачей

1. Прочти внимательно задачу.
2. Повтори условие и вопрос задачи.
3. Подумай, что нужно узнать, чтобы решить задачу.
4. Сделай вывод.

5. Решив задачу, проверь.

(Разумеется, эта памятка включает не все основные условия правильного решения задач).

Ученики должны запомнить эту последовательность разбора и решения задач и придерживаться ее при самостоятельной работе.

Составление поисковых задач вполне под силу каждому педагогу. При этом необходимо учитывать объем знаний детей, уровень их подготовленности, особенности мыслительной деятельности, характер изучаемого материала. Используя познавательные задачи, упражнения, задания из учебников, пособий, педагог может создать систему поисковых задач по отдельной теме.

Поиски путей активизации познавательной деятельности учащихся, развитие их творческих способностей и самостоятельности осуществляются средствами всех учебных предметов, что приобретает особое значение в связи с модернизацией образования в России. В теории и практике работы школ сегодня существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель вносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что каждая конкретная технология является авторской.

Так, например, Р.Г. Хазанкин применяет на своих уроках математики технологию обучения на основе решения задач. Целевыми ориентациями ее являются:

- обучение всех на уровне стандарта;
- увлечение детей математикой;
- выращивание талантливых.

Концептуальные положения

- Личностный подход, педагогика успеха, педагогика сотрудничества.
- Обучать математике = обучать решению задач.

- Обучать решению задач = обучать умениям типизации + умение решать типовые задачи.

- Индивидуализировать обучение «трудных» и «одаренных».
- Сочетать урочную и внеурочную форму работы и др.

Р.Г.Хазанкин применяет следующие виды работы с задачами: а) решение задачи различными методами; б) решение системы задач; в) проверка решения задач товарищами; г) самостоятельное составление задач: аналогичных, обратных, обобщенных, на применение; д) участие в конкурсах и олимпиадах.

Педагог выделяет основные направления своей системы в 10 заповедях:

1. Стараться, чтобы теоретические знания ребят были как можно более глубокими. Школьники должны хорошо понимать глубинные взаимосвязи изучаемого предмета, знать и уметь пользоваться общими методами данной науки.

2. Связывать изучение математики с другими учебными предметами.

3. Систематически изучать, как использовать теоретические знания, решая задачи; методы доказательства и общие методы решения задач.

4. Руководящие идеи, общие приемы накапливать, систематизировать, исследовать в различных ситуациях.

5. Учить догадываться.

6. Продолжать работать с решенной задачей.

7. Учиться видеть красоту математики – процесс решения и результаты.

8. Составлять задачи самостоятельно.

9. Работать с учебной, научно-популярной и научной литературой.

10. Организовывать «математическое» общение на уроке и после уроков.

В школьной практике находят широкое применение методы проблемного обучения, способствующие формированию метаумений. Существует ряд дидактических способов организации процесса проблемного обучения: метод монологического изложения; рассуждающий метод обучения; диалогический метод

изложения; эвристический метод изложения; исследовательский метод.

Деятельностный метод в системе «Школа 2100», как отмечает А.В.Миронов, приобретает форму «проблемно-диалогического метода». По мнению авторов метода (Е.Л. Мельникова и др.), в словосочетании «проблемный диалог» первое слово означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск ее решения. Один из вариантов организации содержания урока:

1. Постановка проблемы актуализация знаний.
2. Совместное открытие знаний.
3. Совместное применение знаний.
4. Подведение итога.
5. Домашнее задание.

В данном варианте отражены УУД. Обозначены этапы подведения учеников к цели урока. Это выражается в постановке проблемы (подразумевается, что ее решение и есть цель деятельности школьника на уроке). Есть этап, характеризующий действия по достижению целей (совместное открытие знаний). Также есть оценивание (оно предполагается на этапе «подведения итогов урока») [3, с.56-57].

На основе анализа научных исследований, передового педагогического опыта и результатов опытно-экспериментальной работы, проведенной нами, была выявлена и реализовалась в учебном процессе следующая система дидактических условий формирования познавательных универсальных действий младших школьников на основе технологии проблемного обучения.

1. Создание проблемных ситуаций при решении познавательных задач. Такой прием используется учителями начальных классов, но нередко это не осознается учащимися как познавательное затруднение, поэтому дальнейшее решение задачи не принимает строго целенаправленного действия. Существенными признаками познавательной задачи являются самостоятельное добывание учащимися в процессе решения этой задачи новых знаний или новых способов решения задач (И.Я.Лернер). Функции познавательных задач многообразны. Они применяются в различных звеньях учебного процесса – при постановке цели, изучении нового материала, его закреплении и для домашних заданий.

2. Систематическое включение учащихся в решение познавательных задач, способствующих глубокому пониманию изучаемой теории. При этом необходимо учитывать принцип постепенного усложнения их содержания – от простых задач к более сложным. Сложность проблемных задач определяется числом соотносимых данных в условии, числом звеньев хода решения, числом выводов в самом решении.

3. Индивидуализация и дифференциация обучения. Без учета индивидуально-психологических возможностей каждого ученика в отдельности и класса в целом трудно создать проблемную ситуацию и сформулировать проблему. Задание для слабоуспевающих должны отличаться следующими особенностями: а) посильностью для них в соответствующий момент; б) вариативностью – сочетанием основных проблемных вопросов с подвопросами наводящего плана; в) более подробным инструктированием о выполнении практических работ. Сочетание индивидуальных и коллективных форм организации учебной деятельности – важное условие развития творческого мышления младших школьников.

4. Учет действия психологического механизма и закономерностей развития творческого мышления школьников в соответствии с возрастными особенностями детей.

5. Создание положительной мотивации к процессу решения задач. Чтобы познавательная задача не только требовала размышления учащихся, но и глубоко заинтересовала их, надо при постановке этой задачи всемерно использовать такие психологические эффекты, как эффект новизны, занимательности, удивления и прочее.

6. Включение игровых элементов в урок. Элемент игры в процессе обучения вызывает у детей приятные переживания, повышает их активность. Именно в творческой игре развивается мысль ребенка.

7. Чередование проблемных заданий с обычными тренировочными упражнениями. Исследование показало, что не все темы учебной программы можно изучать проблемным путем. Учебный материал, имеющий информационный характер, нецелесообразно изучать проблемным путем.

Проведенный нами педагогический эксперимент позволяет сделать вывод о том, что выполнение системы указанных условий при организации учебно-познавательной деятельности младших школьников способствует развитию их творческого мышления, формированию познавательных универсальных действий.

Список литературы:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.], под ред. А.Г. Асмолова.- 4-е изд.- М.: Просвещение, 2013.- 152с.
2. Махмутов М.И. Педагогические технологии развития мышления учащихся/ М.И.Махмутов, Г.И.Ибрагимов, М.А.Чошанов. - Казань: ТГЖИ, 1993.- 88с.
3. Миронов А.В. Структура урока как средство реализации деятельности метода обучения // Начальная школа.- 2013.- № 6.- С.55-60.

УДК 372.48

Воронина Ю.В.

к.п.н., доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и методики
и их преподавания ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный
педагогический университет» Россия, г. Оренбург

E-mail: voronina_yuliya@list.ru

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
В РАЗНЫХ УМК ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация: Проблемное обучение – это особый тип организации учебной деятельности учащихся, который должен начинаться постепенно, с первых уроков окружающего мира в начальной школе. Современные учебные программы и учебники по окружающему миру достаточно полно используют проблемное обучение, что обуславливается требованиями новых федеральных государственных стандартов: проблемное изложение учебного материала, проектное и исследовательское обучение, проблемные уроки. Но именно учитель может правильно организовать проблемное обучение и спроектировать современный проблемный урок окружающего мира.

Ключевые слова: проблемное обучение, урок окружающего мира в начальной школе, проблемный диалог, проектное и исследовательское обучение

Voronina Y.V.

associate professor The Orenburg state pedagogical university, Russia, Orenburg

E-mail: voronina_yuliya@list.ru

**FEATURES OF USE OF PROBLEM TRAINING IN DIFFERENT
PROGRAMS OF TRAINING IN WORLD AROUND AT
ELEMENTARY SCHOOL**

Abstract: Problem training is a special type of the organization of educational activity of pupils which has to begin gradually, since the first lessons of world around at elementary

school. Modern training programs and textbooks on world around rather fully use problem training that is caused by requirements of new federal state standards: I swore at a problem statement of the educational, design and research training, problem lessons. But the teacher can correctly organize problem training and design a modern problem lesson of world around.

Keywords: problem training, a world around lesson at elementary school, problem dialogue, design and research training

Современный учитель находится в ситуации активного освоения и внедрения в свою практику работы масштабных инновационных идей: разработка рабочих программ и технологических карт урока с позиций требований новых ФГОС, использование эффективных образовательных технологий (в том числе, направленных на создание информационно-образовательной среды школы) и системы формирующего оценивания достижений обучающихся и др. Все инновации связаны с масштабным реформированием российской системы образования и зачастую воспринимаются учителем как нечто чуждое и непонятное, что порождает огромное количество сопротивлений в педагогической среде и, соответственно, имитаций инновационной деятельности. Например, учителя в обсуждении проблем современного урока всегда находят оправдание, почему у них не получится правильно реализовать системно-деятельностный подход в обучении: и «средств нет», и «нет современного оборудования», и «времени на разработку технологических карт катастрофически не хватает», и обучающиеся у них, как правило «не такие как надо». Но на самом деле у учителей просто нет желания внедрять инновацию, которая возникла не внутри их коллектива, а «упала» на них сверху.

Многочисленные проверки в школе порождают массу имитаций (чаще всего на бумаге) того, что должно быть по требованиям новых ФГОС, а на самом деле не делается или делается в не полном объёме. Вспоминается случай, который произошёл на открытом уроке Всероссийского конкурса «Учитель года». Учитель-конкурсант провела замечательный урок и на этапе рефлексии задала вопрос обучающимся: «Что сегодня на уроке вас удивило? Что вы расскажите дома родителям?». И дети, совершенно искренне (это была начальная школа), ответили: «Нас удивило, что мы провели ТАКОЙ урок, и дети были активно задействованы! У нас был ТАКОЙ замечательный учитель!». Поэтому возникает вполне закономерный вопрос: «Как сделать так, чтобы учитель захотел внедрить новое в школе?» (и стал ТАКИМ, чтобы дети это заметили и по-настоящему оценили). Во многом помочь современному учителю при реализации новых ФГОС может проблемное обучение. Как показывает практика, учителя хорошо знают и теоретические основы данного обучения, и активно (а главное, достаточно давно) используют различные методы и приёмы проблемного обучения в своей практической деятельности.

Проблемное обучение – это тип особый обучения, который противопоставляется традиционному обучению, что особенно актуально в период внедрения новых ФГОС общего образования. Несмотря на то, что отечественные учёные А.М. Махмутов, И.Я. Леренер, А.М. Матюшкин, В.А. Крутецкий и др. [4, 5, 6, 7, 13] разработали теоретические основы проблемного обучения еще 20 веке, в 21 веке этот тип обучения продолжает оставаться актуальным и своевременным. Учащиеся в проблемном обучении сами открывают знания посредством решения теоретических и практических проблем, что соответствует требованиям системно-деятельного подхода. Проблемное обучение помогает учителю эффективно решать проблему учебной мотивации обучающихся. Например, В. Оконь считает, что чем больше ученики стремятся в ходе своей работы попасть на тот путь, по которому идет исследователь, тем лучше достигаемые результаты процесса обучения [9].

Итак, несмотря на многочисленные модификации проблемного обучения, его суть можно свести к определённой схеме. В процессе проблемного обучения перед

учениками ставится проблема (познавательная задача); обучающиеся исследуют пути и способы решения данной проблемы (это происходит при непосредственном участии учителя или самостоятельно – зависит от уровня проблемности). Для того, чтобы решить проблему ученики выдвигают свои предположения (строят гипотезу), намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают. Например, задачи на самостоятельное «открытие» правил, законов и закономерностей (самостоятельное выведение правила правописания, математической формулы, открытие способа исследования окружающего мира и т. д.).

По мнению М. И. Махмутова, основными понятиями теории проблемного обучения должны быть «учебная проблема», «проблемная ситуация», «гипотеза», а также «проблемное преподавание», «проблемное учение», «проблемность содержания», «умственный поиск», «проблемный вопрос», «проблемное изложение». Учебная проблема – явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли. Задача – явление объективное, для ученика она существует с самого начала в материальной форме (в звуках или знаках), и превращается задача в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания ее учеником. М. И. Махмутов особо подчеркивает, что осознание проблемной ситуации является начальным моментом мышления учащегося. Именно это формирует познавательную потребность ученика, создает мотивацию (внутренние условия) для активного усвоения новых знаний и способов деятельности [7].

А. М. Матюшкин в своем исследовании также уточняет понятие «проблемная задача» и представляет правила проектирования учителем проблемной ситуации [6]. Проблемное задание должно соответствовать возрастным и интеллектуальным возможностям учащегося, оно дается до этапа объяснения новой темы.

По мнению В. А. Крутецкого проблемное обучение может быть разного уровня трудности (проблемности) для обучающегося, в зависимости от действий учащегося (какие действия и сколько использовал ученик для постановки и решения проблемы, что он сделал самостоятельно, а что с помощью учителя). Учёный определяет четыре уровня проблемности [4]. Третий и четвертый уровни проблемности – это исследовательский уровень, когда обучающиеся выполняют проекты и исследования. Согласно требованиям нового ФГОС НОО исследованиям и проектам младшего школьника должно отводиться много внимания как на уроке окружающего мира, так и во внеурочное время [15, 16]. Это будет способствовать достижению всех групп планируемых результатов (личностных, метапредметных, предметных).

Большую роль в при организации проблемного обучения в курсе окружающего мира играет учитель. Именно он определяет: на каком уровне проблемности находятся его ученики, какие методы и технологии наиболее уместны при изучении конкретной темы окружающего мира. Безусловно, что авторы-разработчики учебных программ по окружающему миру учитывают основные требования к организации проблемного обучения (возрастные особенности, специфику конкретной темы и пр.). Если мы проанализируем учебно-методические комплексы по окружающему миру в начальной школе, то выясним, что проблемное обучение представлено во всех УМК по разным уровням проблемности: от включения проблемного изложения темы урока до включения обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность.

Образовательная система «Школа 2100» (авторы учебной программы «Окружающий мир» А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, А.С. Раутиан, С.В. Тырин) [1, 2. 3]. В УМК проблемное обучение реализуется через технологию проблемного диалога (проблемно-диалогическая технология). Ученики в ходе уроков ставят и решают проблемы (в комплекте предусмотрено постепенное включение обучающихся в проблемное обучение). Диалог – это средство решения проблемы. Он организуется как с учителем, так и с учениками. Учитель в побуждающем (подводящем диалоге)

помогает ученикам поставить учебную проблему (сформулировать тему урока, поставить учебную задачу или вопрос для исследования).

В рамках технологии разработаны приемы создания проблемной ситуации и для каждого прописан текст диалога, описаны способы реагирования учителя на предлагаемые учениками формулировки учебной проблемы; установлена предметная специфика приемов создания проблемной ситуации [10].

Для уроков окружающего мира в данном УМК наиболее характерной является проблемная ситуация с одновременным предъявлением двух противоречивых фактов (теорий, мнений). Только после этого учитель переходит к побуждающему диалогу («Что вас удивило? Какое противоречие налицо? Какой возникает вопрос?»). На этапе рефлексии учитель должен вернуться к данным вопросам, и провести рефлексию учащихся («Что мы узнали?» «На какие вопросы мы не ответили? Почему?»).

Например, в 1 классе при изучении темы «Грибы» учитель может создать проблемную ситуацию, позволяющую выявить житейское представление детей о грибах («Грибы – это растения...»). Это житейское представление не позволяет правильно формировать представление младших школьников об этом особом царстве живой природы. Поэтому важно на первом этапе изучения грибов показать, что житейское представление не всегда правильно.

- Мы уже с вами изучили самые разные растения. Если мы с вами отправимся в лес на экскурсию, сможете ли вы определить ярус растения? (на слайдах изображения деревьев, кустарников, трав и грибов). Обучающиеся относят грибы к травам.

- А почему гриб вы отнесли к травам? (Ответы детей сводятся к описанию ярусной принадлежности растений).

- Т.е. вы считаете, что гриб – это растение? («Да»)

- А почему вы так думаете? («Грибы не двигаются, растут в лесу как и другие растения» - житейское представление детей).

- А вы знаете, что учёные нашли в составе грибов вещество – хитин, которое есть только у животных (хитиновый покров насекомых, хитиновый панцирь рака и краба). (Это вызывает удивление у детей: «Значит грибы – это животные?»).

- Так, что вас удивило? Что бы вы хотели узнать? (побуждение к осознанию противоречия, постановка учебной задачи урока).

Начиная со 2-3 классов, введены проблемные ситуации, стимулирующие учеников к постановке целей, даны вопросы для актуализации необходимых знаний, приведен вывод, к которому должны прийти на уроке ученики. При подаче материала в соответствии с этой технологией само изложение учебного материала носит проблемный характер. Например, уже на первых страницах учебника 1 класса [1] приведены как сравнительно простые задания для фронтальной работы (Что это за сказка? Расскажите, кто здесь нарисован), так и более сложные проблемные задания для совместного обсуждения (Как легче что-нибудь сделать: одному или вместе с друзьями?). И только потом предлагаются проблемные задания для работы в паре, в которых четко прописана роль каждого ученика (Составь рассказ вместе с товарищем. Пусть один начнёт, а другой – продолжит). Позже, начиная со второй половины 1 класса, появляются задания для работы в малых группах (Поиграй с друзьями в такую игру. Первый игрок: «Я не могу обойтись без книги, которую печатает для меня...» Второй игрок: «...работник типографии, который не может обойтись без...» – и так далее. Выбывает из игры тот, кто не смог продолжить цепочку.)

Задания во 2 классе [2] и особенно в 3 классе [3] постепенно усложняются. Это происходит за счет распределения ролей в групповой работе. Например, игра «Детектив». Цель игры – с помощью задаваемых вопросов первым угадать задуманное слово (свидетель загадывает слово и отвечает на вопросы, остальные игроки выполняют роль детективов, они задают вопросы и отгадывают слово). Данная игра способствует формированию очень важного качества у учащихся – умение задавать

вопросы, сформированность этого умения выводит учащихся на новый уровень проблемности при организации проблемного обучения.

УМК «Школа России» (автор учебной программы «Окружающий мир» - А.А. Плешаков [12]). В УМК проблемное обучение представлено несколькими технологиями. Это и проектная технология, и организация исследований учащихся. Практически на каждом уроке возможно использование отдельных методов проблемного обучения. В учебниках данного УМК есть специальная рубрика «Странички для любознательных».

Например, учебник для 3 класса [11] включает несколько «Страничек для любознательных»: «Молекулы и атомы», «Ботанический сад», «Доброе слово о хищниках», «Из истории российских денег» и др.. В ряде случаев в названии «Странички» сформулирован проблемный вопрос, на который дети находят ответ при чтении текста («Что такое лишайники?», «Что такое государство?», «Что такое зоопарк?», «Кто такие микробы?»). Это можно использовать при постановке учебных задач в начале урока окружающего мира. Многие «Странички для любознательных» рассказывают о великих ученых, деятельность которых связана с изучаемой на уроке темой («Василий Васильевич Докучаев», «Иван Петрович Павлов», «Николай Иванович Вавилов»). В учебнике помещены портреты эти ученых, приводятся даты их жизни. Этот материал учебника может использоваться учителем при организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся, для тех, кому интересна данная тема (уровень «Выпускник получит возможность научиться»).

Рассмотрим более подробно использование организацию проблемного обучения в УМК «Школа России» на примере раздела «Где мы живем?». При изучении данного раздела целесообразно проектировать проблемные уроки [8]. Например, Урок 1. «Родная страна». Это вводный урок, поэтому он должен создать мотивацию учащихся на продолжение изучения курса окружающий мир во 2 классе. На этапе «Актуализация знаний» учитель актуализирует у учащихся имеющиеся знания, создает учебную мотивацию на изучение новой темы. В УМК предусмотрено, что тему урока учитель не сообщает ученикам, а они сами «открывают» тему урока, ставят учебные задачи. Это происходит на этапе «Самоопределение к деятельности».

Изучение раздела «Где мы живем?» предполагает включение учащихся в проектную деятельность. Особенностью данного проекта является то, что не все его этапы проходят на уроке, часть его выполняется во внеурочное время. Так как проектные умения учащихся не сформированы в полной мере, к подготовке данного проекта привлекаются родители, бабушки и дедушки. Здесь важно, чтобы при подготовке продукта проекта взрослые действительно сотрудничали с детьми, а не выполняли полностью за них проектное задание. Рассмотрим более подробно методику организации данного урока.

Это первый из шести проектов, которые предлагается выполнить учащимся во 2 классе: «Родной город (село)», «Красная книга, или Возьмём под защиту», «Профессии», «Родословная», «Города России», «Страны мира». Поэтому учитель должен обратить внимание учащихся на организацию проектной деятельности. Это можно сделать, используя листы продвижения в проекте. Проект начинается на 2 уроке раздела, ученики совместно с родителями выполняют проектное задание во внеурочное время, и на 4 уроке происходит обсуждение проектов (презентация и оценивание результатов). Данный проект может выполнять и группой учащихся.

Урок 2. «Город и село. Проект «Родной город (село)». При организации работы над проектом учителю необходимо решить ряд методических задач (табл.1).

Для оценки своей работы над проектом ученику предлагаются следующие критерии: была ли работа интересной, легкой или трудной, была ли она полностью самостоятельной или требовалась помощь взрослых, как складывалось сотрудничество с одноклассниками, была ли работа успешной. Критерии должны быть известны

ученикам еще ДО выполнения ими проектных заданий. Учитель должен помнить, что в начальной школе оцениваются не продукты проектной деятельности, а деятельность ученика по выполнению проекта. Почему он выбрал данную тему проекта, как он решал поставленные познавательные задачи (познавательные УУД). Как он ставил цель проекта, как выполнял проектные задания, как он сам себя контролировал и оценивал – регулятивные УУД). Оцениванию подлежит и выступление учащихся на этапе презентации проекта (коммуникативные УУД).

Таблица 1

Методика организации проектной деятельности учащихся при изучении
«Окружающего мира» (УМК «Школа России»)

Этапы проекта	Задачи учителя	Содержание методики
Этап проблематизации Организационный этап	Подготовить детей к выполнению проекта	совместная постановка цели, помощь в распределении заданий, совместное определение способов и сроков работы, формы и степени участия в ней взрослых
Практический этап	Оказывать помощь в выполнении проекта	совместный поиск источников информации, советы по оформлению работы, помощь в подготовке презентации, в том числе мультимедийной
Презентационный этап Результативный этап	Провести презентацию проекта	организация выступлений детей, обсуждение выступлений, помощь в оценке работы

УМК «Перспектива» (авторы учебной программы «Окружающий мир» Плешаков А.А., Новицкая М. Ю. [9]). Проблемную ситуацию на уроке учитель чаще всего задаёт в театрализованной, игровой форме от лица кукол Мальчика и Девочки, которые ведут диалог между собой, вступают в беседу с учителем и детьми, ставят перед ними проблемные вопросы, на которые дети сами ищут ответы (это уже предусмотрено учебником, в котором изучение каждой темы начинается с проблемной ситуации). Это определяет сочетание проблемно-поискового и коммуникативно-деятельностного подходов, которые лежат в основе методики обучения по данному курсу.

В курсе учащимся предлагается освоение способов решения проблем поискового характера. В ходе работы над темами (например, «Что растёт у школы») учащиеся выдвигают предположения, обсуждают их, находят с помощью иллюстраций учебника, в Приложении, в дополнительных и вспомогательных источниках («Атлас-определитель», «Великан на поляне», словари, путеводители и т. п.) необходимую информацию, проводят сопоставления, обращаясь к соответствующему материалу своего края, делают умозаключения, сравнивают их с выводом в конце текста.

Задания практически во всех темах побуждают к активному решению проблемных задач. Например, в учебнике 1 класса можно найти такие проблемные вопросы: «В каких местах России тебе уже удалось побывать? Вспомни и расскажи о своих впечатлениях» (тема «Природа России»), «Расскажи, какую одежду носили в старину жители твоего края. Какие кушанья они любили готовить?» (тема «Мы - семья народов России»).

УМК «Гармония» (автор учебной программы «Окружающий мир» О.Т. Поглазова [14]). Проблемное обучение предусмотрено в данном УМК в различных формах организации учебного процесса (дидактические игры, проблемные уроки,

экскурсии в музеях, на пришкольном участке, в парке, на улицах города или посёлка и др.; уроки исследования и экспериментальной проверки каких-либо гипотез; уроки-путешествия, уроки – заседания экологического совета, уроки-конференции). Проблемное обучение возможно также и через организацию проектной деятельности учащихся, осуществляемая в урочное и во внеурочное время. Учащиеся осуществляют поиск информации из разных источников, учатся объединять знания из разных образовательных областей, обобщать их и представлять в разных формах (вербальной и наглядной). Предусмотрено выполнение краеведческих проектов («Мой родной край», «Моя семья», «Мои питомцы»).

Особое внимание уделяется развитию способности к постановке (принятию) учеником учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые ставятся в учебнике перед изучением раздела или темы.

Проиллюстрируем это прием на примере фрагмента урока окружающего мира «Зелёная аптека» (2 класс).

- Что вы представляете, когда слышите слово «аптека»? («Таблетки, лекарства..»).

- Действительно если человек заболел ему необходимо лечение, и если врач прописывает ему лекарства, он идет в аптеку. На Руси первая аптека появилась в 16 веке. А вот первые лекарства на нашей планете появились значительно раньше аптек, еще у первобытных народов...

- Что вас удивило? («Как же люди себя лечили?»)

- Для утоления боли, повышения выносливости они находили для себя многие полезные растения, в том числе обладавшие целебными или ядовитыми свойствами («Т.е. растения были для человека аптекой?»).

- Совершенно верно. Как вы думаете, о чем мы сегодня будем говорить? Что вы хотели сегодня узнать? (постановка учебной задачи)

Таким образом, методические приемы создания проблемных ситуаций на уроках окружающего мира, которые возможно использовать учителю в разных УМК можно обобщить следующим образом: подведение учащихся к осознанию противоречий, это может происходить используя средства учебника, где уже заложено методика создания проблемных ситуаций. Либо учитель продумывает серию вопросов, как например в проблемно-диалогической технологии. Во всех УМК предусмотрены исследовательские и проектные задания (третий и четвертый уровень проблемности). Практически в каждой из тем окружающего мира есть место организации небольших исследований для учащихся, проектов. Методика организации проблемного обучения включает работу с учебником (проблемное изложение материала), выполнение проблемных заданий в рабочих тетрадях (решение проблемных задач практического и теоретического плана).

Реальные учебные достижения каждого отдельного ученика при изучении курса «Окружающий мир» определяются, прежде всего, его собственным выбором, основанным на самооценке своих познавательных возможностей, способностей, интересов и потребностей, а также кадровыми, материально-техническими и другими возможностями образовательного учреждения (например, оценивание наличия необходимого оборудования при проведении исследовательских и проектных работ учащихся).

Что должен обеспечить учитель? Помочь сделать правильный выбор, определиться в сфере своих познавательных интересов (что интересно в содержании курса каждому ученику, какие виды работ на уроке и во внеурочное время ему удаются лучше всего?). Помочь составить или откорректировать программу самообразования, подобрать нужную литературу, поставить познавательную задачу, адекватную интересам и возможностям ученика, своевременно его проконсультировать и проконтролировать. Обеспечить своевременное достижение каждым, как минимум,

обязательного уровня общеобразовательной подготовки по курсу «Окружающий мир» в начальном общем образовании.

Список литературы:

1. Вахрушев, А.А. Окружающий мир. 1-й класс. («Я и мир вокруг») : учебник / А.А. Вахрушев [и др.]. – Москва: Баласс.- 96 с.
2. Вахрушев, А.А. Окружающий мир. («Наша планета Земля»). 2 класс. Учебник в 2 частях. Часть 1. – 4-е изд., перераб. / А.А. Вахрушев [и др.]. – М. : Баласс; Школьный дом, 2011. — 144 с., ил. (Образовательная система «Школа 2100»).
3. Вахрушев, А.А. Окружающий мир : учебник. Ч. 1 «Обитатели Земли», ч. 2 «Мое Отечество» 3-й класс. А.А. Вахрушев [и др.]. – М.: Баллас, 2011. - 144 с.
4. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 1972. - 253 с.
5. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И.Я Лернер. - М., 1974.
6. Матюшкин, А.М.. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 392 с.
7. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М, 1975.
8. Максимова, Т.Н. Поурочные разработки по курсу «Окружающий мир»: 2 класс / Т.Н. Максимова. – М.: ВАКО, 2012. – 336 с. – (В помощь школьному учителю).
9. Мельникова, Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС. Пособие для учителя / Е.Л Мельникова.- М., 2013. 138 с.
10. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. - М.: Просвещение, 1968г. - 208 с.
11. Плешаков, А. А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1 – 4 классы / А.А. Плешаков [и др.]. – М. : Просвещение, 2014. – 192с.
12. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 3 класс. Учебник в 2-х частях. ФГОС / А.А. Плешаков [и др.]. – М. : Просвещение, 2014. – 175 с.
13. Плешаков, А.А. Окружающий мир: Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы / А.А. Плешаков [и др.]. – М. : Просвещение, 2014. – 208 с.
14. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография [в 3 кн / А.М. Матюшкин, А.А. Матюшкина, Е.В. Ковалевская и др.; редкол.: д.п.н., проф. Е.В. Ковалевская (отв. ред.)]. - Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского государственного гуманитарного ун-та, 2010.- 310 с.
15. Программы общеобразовательных учреждений. Окружающий мир: Программа. 1–4 классы. Поурочно-тематическое планирование. 1–4 классы / О. Т. Поглазова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013. – 304 с.
16. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – М. : Учитель, 2011. – 138 с.
17. Шумакова, Н. Б. Развитие исследовательских умений младших школьников / Н.Б. Шумакова [и др.]. – М. : Просвещение, 2011. – 155с.

УДК 378.114

Вьюгина С.В.

к.п.н., доцент кафедры обучения на двуязычной основе
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет» Россия, г.Казань

E-mail: vsazida@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА

ПРИ ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы развития интеллектуального потенциала студентов при проблемном обучении в педагогической системе технологического вуза, описан эвристический метод для реализации данной проблемы в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: педагогическая система, профессиональное образование, интеллектуальный потенциал студента, проблемное обучение, методика преподавания, эвристический метод.

Vyugina S.V.

Ph.D., assistant professor of education at the bilingual FGBOU IN "Kazan National Research Technological University " Russia, Kazan

E-mail: vsazida@mail.ru

PROBLEM BASED LIERNING IN THE PEDAGOGICAL SYSTEM TECHNOLOGICAL UNIVERSITY

Abstract: This article discusses the development of intellectual potential of students with problem training in pedagogical system of technological high school, described a heuristic method for the realization of this problem in the educational process of the university.

Keywords: pedagogical system of high school, vocational education, the intellectual potential of students, problem-based learning, teaching methods, heuristic method.

Изменение требований к подготовке специалиста современного наукоемкого производства определяет новые подходы к определению ее смыслового, дискурсивного содержания, выражающегося в личностно–социально–профессиональных качествах, востребованных конкретными видами профессиональной деятельности и соответствующих потребностям личности, общества, рынка труда. В то время их двухуровневая подготовка внесла свои коррективы и в образовательный процесс высшего учебного заведения, которая включает в себя систему обучения, систему методов, воспитания, которые объединены в педагогическую систему вуза.

Среди многих видов социальных систем педагогические системы занимают особое место. Как утверждает Ф.Ф. Королев «педагогическая действительность по своей сущности, структуре и функциям системна. Положения теории систем относятся и к педагогическим явлениям. Личность педагогически системна, так как ее свойства и качества взаимосвязаны, а поступки – интегральное проявление ее особенностей, взаимодействия свойств и качеств. Учебный коллектив – не просто группа обучающихся, и не всякая группа - подлинный коллектив. Превращение группы обучающихся в учебный коллектив, достигаемое определенными усилиями обучающего и их самих, повышает уровень педагогических результатов воспитания, образования, обучения и развития каждого и успех коллектива в целом» [4, с85].

В силу объективных законов развития общества педагогическая система вуза постоянно детерминируется той социальной системой, частью которой она является. Но поскольку взаимодействие по линии метасвязи (внешней для педагогической системы) идет избирательно, отдельными гранями, свойствами, то изменения педагогической системы, ее перестройка и адаптация находятся в зависимости от того, на какой элемент или на какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: на управление материальной базы вуза, на модернизацию системы высшего образования, на реализацию ФГОС ВПО, интеллектуализацию учебного процесса и другие. В ходе научного исследования установлено, что именно этот механизм

вскрывает природу взаимодействия компонентов педагогической системы и является своеобразным фактором для понимания многих ошибок в принятии управленческих решений в системе высшего образования.

Взаимодействие компонентов педагогической системы порождает педагогический процесс, т.е. она создается и функционирует с целью обеспечения его оптимального протекания. Главная функция педагогической системы – реализация целей, которые задаются ей обществом.

Основой подготовки специалистов является педагогическая система «вуз» с вариантами в зависимости от режимов работы: очный, заочный, вечерний, дистанционный, послевузовский, повышение квалификации и переподготовка кадров отраслевой принадлежности. Вариантами педагогической системы «вуз» являются альтернативные учебные заведения дополнительного образования: центры психолого-педагогической подготовки инженерных работников, центры инновационных технологий и другие виды при образовательных и научных учреждениях высшего профессионального образования.

Любое образовательное учреждение, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, инновационные идеи, относится к авторским педагогическим системам, авторской школе. Примером являются педагогические системы Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, М.И. Махмутова, П.А. Кирпичникова и других современных ученых, педагогов-новаторов и руководителей образовательных учреждений.

Анализ современной теории и практики педагогической науки свидетельствует, что понятие «педагогическая система» в современной дидактике стало занимать ключевые позиции. Объясняется эта тенденция значением системного подхода в успешном решении педагогических проблем, среди которых взаимодействие преподавателя и студента определяет ход образовательного процесса, ориентированного на стратегическую цель – формирование личности будущего специалиста с заданными качествами. Данную педагогическую компоненту, по мнению А.М. Новикова, тоже можно считать педагогической системой, выделив в ней следующие группы элементов: цели образования, содержание образования; методы, средства, организационные формы обучения и воспитания; педагоги (учителя, преподаватели, воспитатели); обучаемые (учащиеся, студенты). При этом главным системообразующим элементом данной педагогической системы являются цели [6, с28-29].

Реализация целей педагогических систем осуществляется в ходе педагогического процесса. Педагогический процесс, в свою очередь, обусловлен целями образования и взаимодействием его основных компонентов: содержание обучения; преподавание, т.е. деятельность учителя-преподавателя; учение – деятельность учащихся, студентов; средства обучения.

С позиции системного подхода бесспорно представляется считать методы педагогической деятельности, приемы, средства коммуникативного взаимодействия, организационные формы в качестве структурных компонентов педагогического процесса. Они, так же как и цель, имманентны динамической системе «преподаватель - студент». Внутри этой системы в результате их взаимодействия зарождаются методы, приемы, формы организации и другие элементы педагогического процесса.

В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия «преподаватель – студент» возникают разнообразные ситуации. Привнесение в эти ситуации педагогических целей придает взаимодействию целенаправленность. Педагогическая ситуация, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача.

В педагогической теории и практике [3] принято различать задачи разного

класса, типа и уровня сложности, но все они проектируются с учетом общего свойства – признаков активизации умственной (интеллектуальной) деятельности обучаемого. Основной единицей педагогического процесса выступают оперативные задачи, логически сконструированный рейтинг которых приводит к решению тактических, а затем и стратегических задач. Эти задачи объединяют свойства, позволяющие их разрешение с соблюдением принципиальной схемы:

- анализ ситуации и постановки педагогической задачи;
- проектирование вариантов и выбор оптимального для данных условий решения;
- осуществление плана решения задачи на практике, включающее организацию взаимодействия, регулирование и корректирование течения педагогического процесса;
- анализ результатов решения.

Каждая педагогическая задача разрешима с помощью адекватной технологии обучения, целостность которой обеспечивается взаимосвязанными процессами проектирования и реализацией следующих компонентов: организационной формы, дидактического процесса, компетентности преподавателя и научно-методического обеспечения процесса обучения. В процессе изучения взаимодействия образовательной среды технологического вуза и реальной социокультурной среды установлено, что педагогическая система вуза непосредственно отражает все особенности структурных и функциональных состояний среды: общественные и личностно-значимые духовные потребности, социальные и культурные нормы и ценности, условия для самореализации интеллектуального потенциала студентов. Актуальными становятся такие интеллектуальные проблемы технологического вуза, как развитие умственных способностей студентов к адаптации к единому образовательному пространству в рамках мирового сообщества, академическая мобильность, транскультурная грамотность. При этом возникает необходимость переструктурирования педагогической системы с учетом заявленных требований стран – участниц Болонского процесса и реальной опасности утери достижений высшей профессиональной школы в процессе внедрения образовательных технологий.

Одним из привлекательных образовательных технологий является ориентация проблемного обучения на получение новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, проблемных задач в создавшихся в силу этого проблемных ситуациях. Проблемная ситуация возникает тогда, когда у студента есть познавательная потребность, а также интеллектуальная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу, при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Проблемные ситуации на занятиях, применяемые в образовательном процессе Казанского национального исследовательского технологического университета дифференцировались по критериям, соответствующим развитию качества образования:

- структура действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождение способов действия);
- уровень развития этих действий у студента, решающего проблему;
- трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуального потенциала студента [3].

Как нам известно, в теории М.И.Махмутова «проблемное обучение обеспечивает возможности творческого участия обучаемых в процессе освоения новых знаний, формирование познавательных интересов и творческого мышления, высокую степень органичного усвоения знаний и мотивации учащихся» [5], опираясь на данную теорию и согласно разработанным критериям, проблемное обучение производится поэтапно:

- осознание проблемной ситуации;
- формулирование проблемы на основе анализа ситуации;

- решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез;
- проверка решения.

Проблемная ситуация должна построена таким образом, чтобы в дальнейшем имела возможность развиваться более эффективно для студентов. При правильной постановке проблемной ситуации у них возбуждается интерес к предмету и появляется мотивация к ее изучению. Именно в это время у них формируется мировоззрение и развивается интеллектуальный потенциал

При таком построении этот процесс в высшей школе реализовался по аналогии с прохождением тех фаз мыслительной деятельности, которые возникают в проблемной ситуации и включают осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение. Это эвристический тип обучения с глубоким развивающим потенциалом.

Эвристические технологии – в общепринятом смысле – технологии, ориентированные на развитие творческих способностей обучающихся. Эвристические аспекты обучения присутствуют во всех современных образовательных системах: проблемном обучении; лично–ориентированном; проектном; модульно–компетентностном [3].

В образовательном процессе технологического вуза наиболее приоритетным направлением в применении эвристических технологий считается развитие креативных, когнитивных и коммуникативных компетенций студентов, проявляющихся:

- в готовности следовать нормам поведения, задаваемых образовательной средой вуза, способностях к продуцированию новых норм поведения, идей, направленных на преодоление традиционных установок, склонностях к критическому переосмыслению действительности;

- в способностях самоорганизации в ситуации неопределенности, рисков модернизирующейся педагогической системы;

- в умениях сформулировать учебную цель в изучаемой области знаний или цель профессиональной деятельности, составить учебный или бизнес - план, выполнить этот план, используя имеющиеся для этого оптимальные условия, способы и средства, получить и осмыслить результат, сравнить его с другими аналогичными результатами, произвести рефлексию и самооценку своей деятельности;

- в способах умственной деятельности, владении эвристическими методами и способами деятельности; методами прогноза, формулирования гипотез, конструирования закономерностей, построения теорий; использовании в познании интуиции, инсайта; умениях выбирать методы познания, адекватные объекту, определять известное в неизвестном и наоборот; способностях находить различные стратегии решения проблем;

- в индивидуальных признаках образованности, отличающихся от стандартных, общепринятых глубиной, открытостью, нелинейностью, креативностью, критичностью.

Наиболее продуктивными эвристическими технологиями, реализующимися в педагогической системе развития интеллектуального потенциала студентов технологического вуза являются метод эвристических вопросов, метод инверсии, метод эмпатии, портфолио, которые активно применяются в образовательном процессе технологического вуза [3].

В образовательной среде высшей профессиональной педагогические технологии ориентированы на развитие интеллектуального потенциала студентов на протяжении всего пребывания их в вузе. Интеллектуальный потенциал студента в высшем учебном заведении проявляется в форме реального и перспективного. Реальный интеллектуальный потенциал представляет собой совокупность способностей, еще не нашедших выражения в деятельности, но могущих быть в ней задействованными, так как условия для этого уже созданы. Перспективный интеллектуальный потенциал – это те способности, для реализации которых должны создаваться соответствующие

условия в образовательной среде вуза. Выбор образовательных технологий - один из важнейших и наиболее сложных элементов педагогической деятельности в вузе, при их выборе нужно исходить из эффективности технологий. Как показывает опыт работы, наиболее продуктивным является технологии с элементами проблемных ситуаций, которые развивают критическое мышление личности студента.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы современного образования: монография /Под ред. академика РАО и АНТ М.И.Махмутова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001.
2. Вьюгина С.В. Методологические основы развития интеллектуального потенциала студентов технологического вуза: монография /С.В.Вьюгина. – Казань, 2010
3. Вьюгина С.В. Модернизация педагогической системы технологического вуза в развитии интеллектуального потенциала студентов/С.В.Вьюгина. – Казань, 2015
4. Королев Ф.Ф. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева и В.Е.Гмурмана. – М., 1967.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе /М.И.Махмутов. – М.: Педагогика, 1977
6. Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) /А.М.Новиков, Д.А.Новиков. - М.:Эгвес, 2004

УДК 39(470.4)+304.2

Габдрахманова Г.Ф.¹, Сагдиева Э.А.²

¹д.соц.н., зав. отделом этнологических исследований
Института истории им. Ш.Марджани АН РТ Россия, Казань
E-mail: medi54375@mail.ru

²к.соц.н., старший научный сотрудник отдела этнологических
исследований Института истории им. Ш.Марджани АН РТ
Россия, Казань
E-mail: elvina_n@inbox.ru

СОВРЕМЕННОЕ БИЛИНГВАЛЬНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: В статье раскрываются законодательные основы изучения татарского и русского языка в детских садах Республики Татарстан: официальные документы федерального и регионального уровней, а также специальные региональные программы, регулирующие билингвальные принципы дошкольного образования. Основываясь на материалах специального этносоциологического исследования, авторы показывают, что билингвальный принцип обучения в дошкольных образовательных организациях Татарстана реализуется с помощью новых учебно-методических комплектов, которые ориентированы на формирование у детей дошкольного возраста первоначальных умений и навыков практического владения татарским и русским языком в устной форме.

Ключевые слова: дошкольное образование, билингвальное обучение, этноязыковая политика, Республика Татарстан, русский язык, татарский язык

Gabdrakhmanova G. F.¹, Sagdieva E. A.²

¹Doctor of Sociological Sciences, Head of Ethnology Department S. Mardzhani's
Institute of History AS of RT, Russia Kazan

E-mail: medi54375@mail.ru

²Ph. D in Sociological Sciences,

Senior researcher of Ethnology Department

S. Mardzhani's Institute of History AS of RT, Russia Kazan

E-mail: elvina_n@inbox.ru

PROBLEMS OF BILINGUAL PRESCHOOL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Abstract: The article describes the legislative framework of the study of the Tatar and Russian languages in kindergartens of the Republic of Tatarstan: the official documents of the Federal and regional levels, as well as special regional programs governing principles of preschool education. Based on the materials of the special ethno-sociological studies, the authors show that the principle of bilingual education in preschool educational institutions of the Republic of Tatarstan is implemented with the help of the new training packages that focus on the formation in preschool aged children of the initial skills for practical knowledge of Tatar and Russian languages in the oral form.

Key words: preschool education, bilingual education, ethno-linguistic policy, Republic of Tatarstan, Russian language, Tatar language

Правовые основы изучения татарского и русского языков в дошкольных организациях

Дошкольное образование в Татарстане является одним из институтов реализации этноязыковой политики в республике. Республиканскими властями оно рассматривается как неотъемлемая часть единой системы этноязыкового образования в регионе. Данный принцип получил свою оформленную, выраженную законодательную основу лишь во втором десятилетии 2000-х гг., хотя Республика Татарстан и ранее оказывала поддержку изучения государственных языков (татарского и русского) в дошкольном образовании региона. Уже на начальном этапе реализации этноязыковой политики РТ, а также в первом десятилетии 2000-х гг., татарский и русский языки изучались воспитанниками дошкольных образовательных организаций (ДОО). А государственные Программы РТ по сохранению, изучению и развитию государственных языков в Республике Татарстан и других языков в Республике Татарстан этого периода включали в себя ряд мероприятий, направленных на учебно-методическое обеспечение процесса изучения татарского и русского языков в детских садах.

Одним из первых значимых шагов в оформлении законодательной базы этноязыковой политики в ДОО стало принятие Стратегии развития образования Республики Татарстан на 2010 - 2015 годы «Килэчэк» - «Будущее», утвержденной Кабинетом Министров РТ 30 декабря 2010 г. В документе развитие национального образования в дошкольных образовательных организациях рассматривается в качестве самостоятельного направления развития образования РТ, а билингвальный принцип – принцип одновременного изучения двух государственных языков РТ в ДОО, объявляется приоритетным. Сам принцип, по мнению авторов Стратегии, должен реализовываться путем совершенствования методов обучения родному языку и культуры своего народа на основе современных методических и программных продуктов; через разработку и внедрение новых методов билингвального обучения; через разработку и апробирование образовательно-познавательных и игровых электронных ресурсов для детей дошкольного возраста. В целом же объявлялось, что приоритеты этноязыкового образования в РТ должны быть изменены - от изучения языка как филологической науки к его изучению как средству общения и сотрудничества.

Принятие Стратегии развития образования Республики Татарстан на 2010 - 2015

годы «Килэчэк» стимулировало Министерство образования и науки Республики Татарстан к формированию творческой группы. Целью работы членов данной группы стала разработка новых учебно-методических комплектов (УМК) по обучению детей двум государственным языкам в дошкольных образовательных организациях на основе современных эффективных образовательных технологий. Вышедший позднее Приказ Министерства образования и науки Республики Татарстан от 29 июня 2012 г. «О мерах по улучшению изучения родного, татарского, русского языков в ДООУ» подкрепил билингвальные принципы этноязыкового образования в детских садах Республики Татарстан.

Стратегия развития образования Республики Татарстан на 2010 - 2015 годы «Килэчэк» вызвала негативную реакцию со стороны отдельных представителей русской общественности региона. Однако, эта реакция не получила массовую поддержку, а высказываемые опасения представителей русской общественности о загруженности воспитанников ДОО в связи с введением билингвального образования оказались не обоснованными. При введении билингвальных принципов в детских садах их разработчики опирались на санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций, входящих в государственные санитарно-эпидемиологические правила и нормы РФ (СанПиН 2.4.1.1249-03). Важно отметить и то, что специальная образовательная программа РТ, акцентирующая работу с ДОО, отвечает общефедеральной образовательной политике: в федеральном Законе «Об образовании РФ» (принят 29 декабря 2012 г.) дошкольное образование выделено в качестве самостоятельного уровня образования в РФ, обеспечивающее преемственность с основными общеобразовательными программами изучения языков в школах (глава 2, ст.10). Федеральный Закон предоставляет и право изучения национальных языков в ДОО. В нем обозначено, что «в государственных и муниципальных образовательных организациях, расположенных на территории республики Российской Федерации, может вводиться преподавание и изучение государственных языков республик Российской Федерации в соответствии с законодательством республик Российской Федерации» (ст.14, п.3).

Для ДОО в РФ разработаны федеральные государственные образовательные стандарты. Принципы нового УМК дошкольного образования в РТ соответствуют требованиям данного федерального стандарта, предоставляющего право включения в него регионального компонента, в том числе и право изучения национальных языков.

Знаковым событием в этноязыковой политике РТ в сфере дошкольного образования стало принятие Закона «О внесении изменений и дополнений в закон Республики Татарстан «О языках народов Республики Татарстан» (от 28 июля 2004 г., №44-ЗРТ), в котором была дана новая редакция Закона (теперь он стал называться «О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан»). В нем было объявлено, что «граждане в Республике Татарстан имеют право на получение дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования на родном языке из числа языков народов Российской Федерации, а также право на изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации в пределах возможностей, предоставляемых системой образования, в порядке, установленном законодательством об образовании» (выделено нами – Г.Г. и Э.С.). Это окончательно закрепило билингвальные принципы этноязыкового образования в ДОО Республики Татарстан, а дошкольное образование стало декларироваться как неотъемлемая часть национального образования в регионе.

Комплекс практических мероприятий, направленных на реализацию этноязыковой политики в ДОО РТ, содержит Государственная программа РТ «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014-2020 годы». Часть этих мероприятий

направлена на оказание содействия в реализации законодательства о языках при организации образования, включая и дошкольное; другая – на дальнейшее учебно-методическое обеспечение дошкольного образования; наконец, часть мероприятий нацелены на повышение мотивации воспитателей, их профессионального уровня (конкурсы профмастерства, курсы повышения квалификации и т.д.). Результатом реализации данной программы должно стать повышение числа детей изучающих татарский язык в ДОО. Среди детей-татар этот охват должен составить к 2020 г. 64%.

Обучение татарскому и русскому языку в оценках педагогов

Как показали материалы интервью с экспертами, основной ключевой проблемой реализации билингвального принципа образования в ДОО РТ является организация процесса изучения татарского языка. Это связано с тем, что сегодня татарский язык практически во всех социальных сферах существенно уступает русскому по своим функциональным возможностям, снижается уровень владения им, а у татарской молодежи растет число тех, кто признает родным языком русский. Поэтому обеспечение татарского языка статусом реально равноправного с русским возможно лишь при наличии ряда условий. В числе них – обеспечение его изучения на всех ступенях образования, приводящее к повышению уровня владения им, его использования, значимости в этническом самосознании.

Другой проблемой реализации билингвального принципа образования в детских садах является организация процесса изучения русского языка для детей с высоким уровнем владения татарским языком, детей «с родным татарским языком». Выходцы из моноязыковой (татарской) среды зачастую испытывают определенные сложности при выстраивании социальной биографии. Это ограничивает их социальную мобильность. Поэтому важно с точки зрения социального успеха обеспечить детей-татар полноценными знаниями по русскому языку. Рассмотрим, как две обозначенные проблемы решаются в ДОО РТ.

Современный отряд преподавателей татарского языка в ДОО Татарстана начал формироваться в начале 1990-х гг. Наиболее остро в тот период стоял вопрос о нехватке профессиональных кадров для обучения детей татарскому языку в детских садах. Тогда для решения этой проблемы начали набирать из имеющегося состава воспитателей тех, кто владел татарским языком, закончил школу с татарским языком обучения. Эти воспитатели проходили курсы повышения квалификации и изучали имеющиеся на тот период методики обучения татарскому языку в детских садах.

Перед внедрением в 2012 г. нового поколения УМК в ДОО для преподавателей татарского и русского языков было проведено специальное обучение для освоения этой системы. В последующие годы стали систематически организовываться курсы повышения квалификации.

В современных условиях возникают новые требования к педагогам ДОО. Возрастают запросы к качеству знаний, к профессиональному языку самих педагогов. Они должны владеть как русским, так и татарским языком (как минимум иметь необходимый словарный запас, прописанный в УМК). Воспитатели, не владеющие татарским языком, проходят обучение татарскому языку с помощью он-лайн школы «Ана теле», где по окончании учебы они получают сертификат о пройденном курсе. В некоторых детских садах преподаватели татарского языка проводят занятия по изучению татарского языка с русскоязычными педагогами в форме игры, ролевого диалога.

Процесс обучения государственным языкам РТ в ДОО начинает выстраиваться на этапе формирования учебных групп. В каждом конкретном детском саду дети делятся на две или три подгруппы (учитывается, что каждая подгруппа не должна быть больше 15 человек). При обучении татарскому языку группы определяются «по уровню владения им»). На основе анкетного опроса родителей и беседы с ребенком, преподаватель татарского языка определяет ребенка в подгруппу либо с начальным

уровнем владения, либо в подгруппу, где татарский язык преподается в качестве родного.

Иногда данная схема не работает, тогда педагогам приходится подыскивать другие формы работы с детьми. В этом случае детей «перемешивают», т.е. в группах оказываются дети с разными уровнями владения татарским языком. В этом случае педагоги проводят дополнительные индивидуальные занятия, вводят дополнительные игровые моменты во время прогулок, отдыха с теми, кто демонстрирует более высокие знания языка.

Обучение детей татарскому и русскому языку в ДОО начинается со средней группы. В младшей группе преподаватель проводит занятия в игровой форме во время режимных мероприятий (во время прогулок, подвижных игр и т.п.) с целью подготовки детей к занятиям по изучению языков. В средних группах вводятся специальные занятия, которые проводятся три раза в неделю по 15 минут, в старших группах - по 25 минут, а в подготовительной - по 30 минут. Как правило, преподаватели проводят два занятия в кабинетах, а третье занятие проходит за просмотром тематического мультфильма или анимационного видео, в помещении, где имеется специальное оборудование.

Структура занятия (с учетом возраста детей) в ДОО строго регламентирована. Занятие должно включать в себя:

- организационный момент;
- работу над лексикой - закрепление слов, изученных на предыдущем занятии, введение новой лексики;
- работу над фонетикой - артикуляция звуков татарского и русского языка, произношение звуков в татарских и русских словах, игры и упражнения на закрепление звуков;
- работу по формированию связной речи - рассматривание сюжетных картин, беседа и составление предложений, составление описательных рассказов; рассказы о событиях личной жизни.
- работу над грамматикой - игры и упражнения на усвоение грамматических форм (род, число, падеж) татарского и русского языка;
- игры и упражнения на закрепление темы; заучивание стихотворений, рифмовок; рассказывание сказок и т.д.

Преподаватели обязаны строго придерживаться данных требований. Перестраивать методические рекомендации, что-то добавлять недопустимо. Но на практике преподаватели вынуждены вносить изменения, поскольку некоторые виды заданий не адаптированы под тот или иной детский сад, под уровень владения языками у детей.

Сам УМК, как и новые принципы обучения, преподаватели татарского языка в ДОО оценивают положительно. Сравнивая старую систему преподавания (используемую с 1992-1993 гг.) эксперты подчеркивают отсутствие ее методической базы, пособий и наглядных материалов. Отмечалось, что раньше преподаватели должны были сами продумывать и составлять план занятия. В числе недостатков предыдущей системы отмечался и ее акцент на приобретении детьми большого словарного запаса.

При оценках нового УМК эксперты акцентируют внимание и на тщательной его проработанности, на детально продуманных методических пособиях, учебных пособиях, рабочих тетрадях, на сопровождение обучения разнообразной аудио и видео продукцией. Эксперты подчеркивают, что помимо красочных тематических картинок, демонстрационного и раздаточного материала, каждая тема закрепляется в рабочих тетрадях, по которым родители могут позаниматься с детьми дома, а также используемыми в детских садах анимационным видео, аудио-приложениями, мультфильмами на татарском языке для детей, изучающих татарский язык и русском,

для изучающих русский язык. Отмечается, что все ДОО укомплектованы учебными и методическими пособиями, проекторами, ноутбуками и интерактивными досками для полноценной реализации УМК. Весь комплекс УМК, обновляющийся мультипликационным и анимационным фондом, находится в режиме свободного доступа на сайте Министерства образования и науки Республики Татарстан.

Целесообразность использования игровой формы изучения татарского и русского языков в ДОО отмечают и его разработчики. Так, Р.К. Шаехова подчеркивает, что «воспитателю следует помнить, что дети дошкольного возраста, изучающие татарский (русский) язык осваивают его в условиях искусственно созданной языковой среды. Языковая среда должна иметь развивающий характер. Понятие языковой развивающей среды включает как собственно языковой окружение (языковую среду), так и предметно-развивающую среду ребенка. Полезным представляется создание специальной комнаты для занятий татарским (русским) языком. В такой комнате могут быть государственные символы РТ и РФ, фотографии с изображением главных достопримечательностей родного города, столицы, красочные альбомы татарского (русского) декоративно-прикладного искусства, развивающие игры, различные детские рисунки, проекты, мнемосхемы, игрушки – герои татарских сказок, детская художественная литература, аудио-, видеозаписи и т.д.» [1,с.9]. Изучение окружающего мира через язык в условиях отсутствия языковой среды позволяет в определенной степени достичь цели этноязыкового образования. Игровые же формы изучения отвечают возрастным особенностям осваивающих языки и тем самым обеспечивают эффективность используемой методики. И в этом ее преимущество в сравнении предыдущей.

Преподаватели отмечают простоту и удобство работы с материалами УМК, а также их доступность для детей.

Как правило, все основные задания дети выполняют в стенах детского сада, но иногда некоторые виды заданий по рабочим тетрадям даются домой для выполнения. Также преподаватели проводят личные консультации с родителями, акцентируя внимание на тех или иных способностях ребенка или на проблемах в изучении определенной темы.

В результате использования адекватного УМК, по мнению экспертов, достигается высокая эффективность изучения татарского языка в ДОО – дети начинают на нем разговаривать, изменился и интерес к языку.

Еще одной выявленной в ходе исследования проблемой изучения татарского и русского языков в ДОО является не решенный вопрос с рабочими тетрадями. Зачастую тетради не поступают в ДОО, а просить родителей купить тетради сотрудники детских садов не имеют права. Необходимость и важность рабочих тетрадей в работе подчеркивают все преподаватели, отмечая, что задания в тетрадях направлены не только на закрепление пройденной темы, но и на развитие умственных способностей и совершенствование мелкой моторики детей (цветовое восприятие изображений, наклеивание картинок по заданиям и т.д.). Некоторые родители, зная о том, что они не должны ничего покупать, отказываются приобретать рабочие тетради, тем самым ребенок лишается полноценного усвоения материала и приобретения необходимых навыков. Многие в решении данной проблемы зависят от родителей – от их мотивации к изучению татарского языка.

В ДОО ведется мониторинг качества обучения татарскому и русскому языкам. Это осуществляется разнообразными способами: проводится специальная диагностика уровня знаний детей, оценивается участие детей в различных смотр-конкурсах, тематических фестивалях, проводимых среди ДОО, организуются контрольное участие специалистов РОНО в занятиях.

По мнению экспертов дети положительно относятся к занятиям, с удовольствием выполняют задания и осваивают новые темы. Положительно к занятиям

татарского языка в ДОО относятся и родители детей. Им предоставляется возможность посещать занятия, оценивать их эффективность.

Важность сохранения государственного статуса татарского языка подчеркивают все преподаватели детских садов – участники нашего исследования. Они единодушно поддерживают опыт обязательного преподавания татарского языка в системе образования республики, начиная с дошкольного образования.

Все эксперты подчеркивают важность знания татарского языка и для русскоязычных детей. Преподаватели отмечают, что обучение двум языкам (татарскому и русскому) в дошкольном возрасте способствует более широкому познанию окружающей среды у детей. Поскольку вся обучающая деятельность проходит в игровой форме, дети не ощущают нагрузку, а определенная языковая база у них все же у них складывается. И в дальнейшем, на этапе общего среднего образования, она будет расширяться.

Эксперты – педагоги, работающие с детьми, растущими в татарской языковой среде, отмечают важность знания ими русского языка. Подчеркивается эта необходимость в связи с пониманием роли русского языка при повседневном общении, в получении образования, для социальной мобильности и т.д. Однако, ДОО не смогут обеспечить знание татарского и русского языка без поддержки со стороны родителей.

Выводы: Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития его речи. В Республике Татарстан решение данной задачи выстраивается не только в плане становления и развития у детей русской речи, но и с учетом языка доминирующей по численности этнической группы региона – татар. Изучение татарского и русского языка в детских садах РТ закреплено рядом законодательных документов федерального и регионального уровней, а также специальными программами Татарстана.

Билингвальный принцип обучения в современных ДОО РТ ориентирован на формирование у детей дошкольного возраста первоначальных умений и навыков практического владения татарским и русским языком в устной форме. Для реализации данного направления в Татарстане разработан новый УМК. Как показало исследование, он внедрен в систему работы всех ДОО региона и в целом выполняет поставленные задачи. Структура и методика изучения языков, мультимедийная оснащенность - это главные, по мнению преподавателей татарского и русского языков в ДОО Республики Татарстан, достоинства современного УМК. Дальнейшее развитие этноязыкового образования в детских садах республики будет зависеть от того, насколько эти уже разработанные УМК будут отвечать требованиям изменяющейся социальной реальности, в том числе и в плане введения новых информационных технологий в образовательный процесс. Это развитие будет определяться и интересом к татарскому и русскому языку со стороны родителей, который могут стимулировать и педагоги, и воспитатели детских садов. Уровень их профессионального мастерства будет здесь одним из важнейших факторов. Первоочередными проблемами реализации этноязыковой политики в ДОО РТ являются вопросы их дальнейшего комплектования необходимыми для полноценного использования УМК мультимедийными ресурсами (интерактивными досками в кабинетах татарского языка, проекторами и ноутбуками); обеспеченности воспитанников детских садов рабочими тетрадями за счет республиканского бюджета.

Список литературы:

1. Шаехова Р.К. Региональная программа дошкольного образования. Төбәкнең мәктәпкәчә белем бирү программасы. – РИЦ, 2012. – С.208.

УДК 37.470.41.021

Габдулхаков В. Ф.

доктор педагогических наук, профессор Института психологии
и образования ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет», Россия, Казань
E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

**ВКЛАД М.И.МАХМУТОВА В МЕТОДОЛОГИЮ
СОВРЕМЕННЫХ КРОССКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Аннотация: Академик М.И.Махмутов определил методологические основы проведения кросскультурных исследований в XXI веке на основе анализа исламских источников и изучения традиций мусульманских народов. Кросскультурные исследования, проведенные нами в 2012-2016 гг., позволили сделать следующие выводы: 1) проявления экстремизма у иммигрантов-мусульман связаны не с правильностью (или неправильностью) политики государства или кросскультурного образования в принимающей иммигрантов стране, а с положением (политическим, экономическим, социальным и др.) их соотечественников на этнической родине; 2) концептуальные, стратегические и технологические структуры кросскультурного образования должны учитывать эту интерференцию (отрицательное влияние этнической ситуации одной страны на подсознание субъектов кросскультурного образования другой страны), эти структуры должны быть направлены не на ассимиляцию иммигрантов, а на преодоление выявленной у них в этническом сознании интерференции; 3) практика кросскультурного образования должна использовать методы транспозиции (положительного переноса культурных компонентов этнической родины на культуру страны проживания иммигрантов), направленных на формирование позитивного межкультурного общения с представителями разных этносов.

Ключевые слова: М.И.Махмутов, ислам, кросскультурное исследование, национальное самосознание, межэтническая напряженность, иммигранты-мусульмане.

Gabdulchakov V.F.

doctor of pedagogical sciences, professor at the Institute of Psychology and education,
Kazan (Volga) Federal University, Russia, Kazan

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

**CONTRIBUTION M.I.MAHMUTOVA in methodology MODERN CROSS
CULTURAL STUDIES**

Abstract Academician M.I.Mahmutov defined methodological basis of cross-cultural studies in the XXI century, based on the analysis of Islamic sources and exploring the traditions of the Muslim peoples. Cross-cultural studies, pro-Keeping us in the years 2012-2016. led to the following conclusions: 1) manifestation-of extremism among Muslim immigrants are not connected with the accuracy (or non-correctness) State policy or cross-cultural education at-Nima immigrant country, and with the situation (political, economic, social, etc.). their fellow ethnic homeland; 2) conceptual, strategic and technological structure of the cross-cultural education should take into account the interference (negative impact of the ethnic situation of one country on the subconscious of cross-cultural education subjects of other countries), these structures should be directed not at the assimilation of immigrants and to overcome identified their ethnic consciousness interference; 3) the practice of cross-cultural education to use the methods of transposition (positive transfer of cultural components ethnic homeland in the country's culture of immigrants), aimed at creating a positive intercultural dialogue with representatives of different ethnic groups.

Keywords: M.I.Mahmutov, Islam, cross-cultural research, national identity, ethnic tensions, Muslim immigrants.

Массовая иммиграция людей из стран Востока, Северной Африки породила много проблем в традиционном мультикультурализме и методах осуществления

кросскультурных исследований. В настоящее время идеи кросскультурного образования популярны как никогда. В исследованиях М.И.Махмутова (Россия), К.Джонс, К.Кимберли (Великобритания), Р.Гольц, С.Люхтенберг, С.Ниекравич (Германия), Ш.Бернар, Л.Брюно, Ж.Берк, Ж.Дюфор, Ф.Лорсери, О.Менье (Франция), Ю.Подгорецки (Польша), М.Жигалова (Беларусь) доказывается, что кросскультурное образование – это важное средство снятия межнациональных конфликтов в школе и обществе [1], [2]. В России мигранты-мусульмане тоже стали источником этнической и религиозной напряженности, развития националистических и экстремистских течений.

Еще в начале XXI в. М.И.Махмутов писал, что, по сути, сейчас идет мировая война между Западом и Востоком, между ортодоксальными христианами и мусульманами, при этом у большей части населения Запада нет объективных представлений об истории мусульманских стран и их культуре [3]. М.И.Махмутов подчеркивал, что культура – это благо незримое. Мусульмане верят, что человек, по воле Аллаха, его наместник на земле. В нём есть и зло, и добро, благие дела и дурные поступки. Оптимальное состояние для человека достигается не тогда, когда обеспечивается абсолютное господство добра – это утопия, но когда зло не в состоянии затмить добро, взять верх над ним. Цель мусульманской нравственности – воспитать добропорядочного человека. В основе добропорядочности лежит понятие добра. Добро является одним из главных и наиболее объёмных понятий в исламской этике. Согласно Корану, в Исламе добрые дела делаются не столько для других, сколько для себя. Добро делают всякому, даже тем, кто его не заслуживает, даже своему врагу [4].

Возникает вопрос, почему же события 2014-2016 гг. говорят об обратном, какие мусульмане едут в Европу, хотят ли они делать добро и жить в мире с христианами, или они уже не мусульмане. Другой вопрос: может ли настоящий мусульманин покинуть родину (даже если она в огне) и поехать к иноверцам (или, как говорят мусульмане, к неверным) для интеграции с их культурой. Как отмечал М.И.Махмутов, верующий в Аллаха не ограничивается проявлением доброты к своим родителям, жене, детям, но точно также относится к родственникам, разрыв связей с которыми является большим грехом [3], [4]. Получается, что на Запад сейчас устремились не только обездоленные и потерявшие всё, но и грешники. А Запад принимает грешников (большинство из них в возрасте 20-30 лет) как мусульман.

Сейчас ученые разных стран строят концептуальные, стратегические и технологические основы развития кросскультурного образования. Однако многие стратегии такого образования сводятся к технологиям аккультурации, ассимиляции этнических меньшинств. В этой связи вспомним историю США: население этой страны исторически формировалось благодаря притоку иммигрантов. Специалисты предполагали, что примерно до середины XX в. в ходе урбанизации, развития постиндустриального общества этнические меньшинства ассимилируются и исчезнут. В реальности все произошло не так – чувство этнической идентичности в одних группах (например, арабов, китайцев, японцев) укреплялось, в других (например, немцев, французов, поляков) исчезало.

Теперь уже всем понятно, что в среде арабов-мусульман иммигранты хотят сохранять родной язык и традиционные ценности. Причем экстремизм проявляется не только у новых переселенцев, но и у детей и внуков иммигрантов прошлого столетия, т.е. у людей, уже родившихся в этой стране, получивших в ней образование, освоивших язык и культуру коренного населения.

По данным наших исследований, в Польше и Германии преобладает этнофанатизм (30% и 34%), а в Великобритании этноизоляция (31%). Вызывает озабоченность и то, что ответившие утвердительно на 5-й и 6-й вопросы, не считают европейских женщин женщинами, поскольку они ходят с открытым лицом, вызывающе смотрят в глаза мужчинам и ведут себя как мужчины. Такие «женщины», по мнению иммигрантов-мусульман, достойны презрения и изгнания из общества. В ряде хадисов

Корана содержатся такие изречения, как: «Рай находится под ногами ваших матерей»; «Если одновременно позовут тебя отец и мать, то прежде подойди к матери»; «Слушайте слово старших»; «Уважайте женщин: они ваши матери, жёны и сёстры»; «Навещайте своих родичей». Настоящая женщина, по мнению иммигрантов-мусульман, должна иметь стыд, быть покорной родителям и своему мужчине, не показывать лица чужим мужчинам, тем более смотреть им в глаза и, конечно, носить хиджаб, т.е. одежду, полностью соответствующую нормам Шариата. Эту позицию респонденты выражали самостоятельно (дописывая уточняющие комментарии) без каких-либо дополнительных вопросов. Возможно, европейская женщина, стала для них одним из главных раздражающих элементов чужой культуры, нормы которой они никак не могут принять.

Таким образом, и для современной России, и для стран Западной Европы характерны:

1. Этнонигилизм как форма гипоидентичности, представляющая собой потерю этнокультурной ориентации и отход от собственной этнической группы. Для людей этого типа характерны поиски устойчивых социально-психологических ориентаций не по этническому критерию, а, например, по религиозному, идеологическому и т.д.

2. Этническая индифферентность как форма неопределенной этнической идентичности, выраженная в безразличии человека к этнической принадлежности. Особенно это характерно для людей, происходящих от смешанных браков.

3. Позитивная этническая идентичность как нормативная форма (норма) положительного отношения к своему народу и позитивного отношения к другим народам.

4. Этноэгоизм как форма, с одной стороны, безобидного вербального восприятия межкультурного диалога через призму «мой народ», а, с другой стороны, может предполагать напряженность и даже антагонизм, связанный с признанием за собой права решать межэтнические проблемы самостоятельно, за «чужой» счет и даже в ущерб другим этносам.

5. Этноизоляционизм как определенная форма национализма, превосходства своего этноса, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия и т.д.

6. Этнофанатизм как форма крайнего национализма. С ней связывают готовность человека идти на любые действия во имя этнических (националистических) интересов, признание приоритета своих национальных прав над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за процветание своей нации.

Последние, как видим, представляют собой крайние формы гиперболизации этнической идентичности: они ведут к развитию дискриминационных форм межэтнических отношений. Гиперидентичность человека проявляется в таких состояниях, как раздражение, агрессия, насильственные действия против представителей другого этноса, геноцид и т.д.

Преобладание в России (72%) и Беларуси (54%) позитивной этнической идентичности как нормативной формы положительного отношения к своему народу и позитивного отношения к другим народам связано, на наш взгляд, с тем, что иммигранты-мусульмане, прибывшие из южных стран СНГ (Узбекистана, Таджикистана и др.) не имеют статуса беженцев и на их этнической родине нет войны.

В странах Западной Европы ситуация другая: в этих странах иммигранты-мусульмане (из Северной Африки) имеют статус беженцев, многие потеряли дом, близких, а их родина утопает в крови, причем не всех можно назвать истинными мусульманами: они подвержены самым разным исламистским течениям. Отсюда преобладание этнофанатизма и этноизоляционизма.

Таким образом, проявления экстремизма у иммигрантов-мусульман в большей степени связаны не с правильностью (или неправильностью) политики государства или

кросскультурного образования в принимающей иммигрантов стране, а с положением (политическим, экономическим, социальным и др.) их соотечественников на этнической родине; концептуальные, стратегические и технологические структуры кросскультурного образования должны учитывать эту интерференцию (отрицательное влияние этнической ситуации одной страны на подсознание субъектов кросскультурного образования другой страны), эти структуры должны быть направлены не на ассимиляцию иммигрантов, а на преодоление выявленной у них в этническом сознании интерференции; практика кросскультурного образования должна использовать методы транспозиции (положительного переноса культурных компонентов этнической родины на культуру страны проживания иммигрантов), направленных на формирование позитивного межкультурного общения с представителями разных этносов.

Список литературы:

1. Jufez Podgorezki, Valerian F. Gabdulchakov. Almanac of Social Communication / Академический учебник (Academic handbook). Kolegium redakcyjne: Prof. dr hab. Walerian Gabdulchakov, Prof. dr hab. Ryszard Parzęcki, Doc. dr hab. Jitka Oravcova. Opole-Ostrava. Wydawca: Uniwersytet Opolski: Skład i druk: „Drukmasz”, 2011. 288 s. ISBN: 978-83-926832-9-2
2. Жигалова, М.П., Габдулхаков, В.Ф. Современные технологии обучения в образовании взрослых. // Учебно-методическое пособие. – Брест: УО «Брестский государственный университет им. А.С.Пушкина», 2013.
3. Махмутов, М.И. Мир Ислама: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 616 с.
4. Коран. Перевод с арабского И.В.Пороховой. Издание шестое, переработанное и дополненное. Главный редактор Мухаммад Саид Аль-Рошд. М.: «Аванта+», 2002. 788 с.
5. Кросскультурное исследование. / Мацумото Д. Психология и культура. СПб-М., 2002.
6. Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л.А., Прокофьева, Т.Ю., Кравцова, О.А. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г.У.Солдатова – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2003.
7. Солдатова, Г.У., Макаруч, А.В., Хухлаев, О.Е., Шайгерова, Л.А., Шарова, О.Д., Щепина, А.И. Как стать великодушным: тренинги толерантности для подростков / Г.У.Солдатова. – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003.
8. Bilsky, W., Janik, M. and Schwartz, S.H. The Structural Organization of Human Values-Evidence from Three Rounds of the European Social Survey (ESS) *J. of Cross-Cultural Psychol*, 2011. Vol. 42(5). Pp. 759-776.
9. Inglehart, R., Basanez, M., Diez-Medrano, J., Halman, L., Luijckx, R. (eds.). Human Beliefs and Values: A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values survey. Mexico: Siglo XXI Editores, 2004. 498 p.
10. Lévinas, E . Autrement qu'êtrе ou audelà de l'essence. La Haye, 1974.
11. Lévinas, E . Totalité et infini. Essai sur L'Extériorité. Kluwer Academic, 1991.
12. Triandis, H.C. Odysseus wandered for 10, I wondered for 50 years // Dinnel L., Hayes S.A. & D.N. Sattler (Eds.). Online Readings in Psychology and Culture / Center for Cross-Cultural Research. – Western Washington University, 2002. – Режим доступа: <http://www.ac.wvu.edu/~culture/index-cc.htm>

Габидуллина Ф. И.

к.ф.н., доцент кафедры татарской филологии Елабужский институт
Казанского (Приволжского) федерального университета, Россия, г. Елабуга
E-mail: farida-vip@mail.ru

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Г. ИСХАКИ

Аннотация: В статье рассматривается просветительская деятельность классика татарской литературы, известного общественного деятеля конца XIX-начала XX века Гаяза Исхаки.

Ключевые слова: Гаяз Исхаки, писатель, просвещение, татарская литература.

Gabidullina F. I.

Ph. D. in Philology, assistant professor
Yelabuzhsky Institute of Kazan
(Privolzhsky) Federal University, Russia Yelabuga
e-mail: farida-vip@mail.ru

EDUCATIONAL TRADITIONS IN G. ISHAKI'S CREATIVITY

Abstract: The article discusses the educational activities of Tatar literature classic, well-known public figure of the late XIX beginning of the XX century Gayaz Īshaki.

Keywords: Gayaz Īshaki, writer, education, Tatar literature

С середины XIX века в татарской духовной жизни начинаются значительные изменения, обусловленные общественно-политическими и социальными условиями, как во всей России, так и в татарском обществе. Несмотря на различные преграды официальных властей открываются новые учебные заведения, мечети, профессиональные театры и т.д. Все эти изменения (сложное духовно-интеллектуальное развитие и просвещение татарского общества) являются результатом деятельности отдельных талантливых личностей [2, с.207]. Среди них особенно выделяется Гаяз Исхаки (1878-1954) - просветитель, писатель, публицист, педагог, основатель и главный редактор нескольких газет и журналов, крупный общественный и политический деятель России, тюрко-мусульманского мира.

Татарский поэт Г.Тукай (1886-1913) считал Г.Исхаки своим наставником, учителем, путеводителем народа. Юсуф Акчура еще в 1906 году отозвался о нем как о «новом великом таланте». Не случайно история татарского профессионального театра начинается с постановки пьес этого писателя. Гаяз Исхаки является также одним из зачинателей татарской периодической печати. Как известно, в начале XX века, в тесной связи с национально-освободительным и демократическим движением в России, бурно развиваются татарская литература, просвещение, книгопечатание.

Во всем этом духовно-интеллектуальном процессе Возрождения татар Г.Исхаки выступает как лидер. За это он был неоднократно арестован, посажен в тюрьму и в 1907 году был сослан в Архангельскую губернию. Здесь он находился вместе с такими известными деятелями, как Юзеф Пилсудский, будущий президент Польши, Клемент Ворошилов, впоследствии один из руководителей Советского Союза и др. Через два года Г.Исхаки из ссылки бежал в Стамбул, спустя несколько месяцев тайком вернулся в Петербург и начал жить там под чужой фамилией, но был пойман и снова выслан на Север. В 1913 году в честь трехсотлетия династии Романовых Г.Исхаки попал под амнистию и был освобожден от ссылки, но ему запрещалось проживание в Поволжье и Приуралье, т.е. в густонаселенных регионах проживания татар. Под надзором официальных властей Г.Исхаки стал жить и работать в Петербурге и Москве, издавал газеты «Ил» («Страна»), «Сүз» («Слово»), «Ил сүзе», занимался литературной и

общественной деятельностью.

В 1917 году, в год революционных переворотов, Г.Исхаки снова активно включается в политику, вместе с Садри Максуди, Гумером Терегуловым, Фуадом Туктаровым и другими своими соратниками проводит различные всероссийские и региональные курултай мусульман, тюркских народов, избирается в состав Национального собрания («Милләт мәжлисе»), много труда вкладывает он в реализацию идеи создания государства Идель-Урал.

Но планы Г.Исхаки и его единомышленников по восстановлению государственности татарского народа не поддерживаются руководством Советской России. Г.Исхаки и сам не соглашается с политикой большевиков, не признает Советскую власть, в результате чего он принимает решение эмигрировать из России. В 1919 году через Сибирь он приезжает в Китай, затем в Японию и оттуда через Индийский океан, Суэцкий канал отправляется в Западную Европу. Национальным Собранием тюрко-татар на С.Максуди, Г.Исхаки и Ф.Туктарова возлагается задача защиты интересов государства Идель-Урал на Версальских переговорах. В течение двух лет в Париже они принимают участие в работе этого международного форума. Убедившись в бесперспективности этих разговоров, Г.Исхаки переезжает в Берлин, где ведет активную общественно-политическую и культурно-просветительскую работу среди эмигрантов, тюрко-мусульманской молодежи, является одним из руководителей союза «Туран» и молодежной организации. В 1925-1927 гг. он живет в Турции, работает в журнале «Төрөк йорды», основанном Юсуфом Акчурой. Но под влиянием советских агентов здесь отношение к Г.Исхаки меняется в худшую сторону. В 1927 году он переезжает в Варшаву. Здесь татарский писатель работает в Институте востоковедения, разворачивает большую общественно-политическую деятельность среди эмигрантов, создает их организацию «Прометей», проводит различные мероприятия. Г.Исхаки живет в Варшаве с частыми выездами в Берлин, где издает журнал «Новый национальный путь» («Яңа милли юл», 1928-1939гг.) на татарском языке. Писатель много раз бывает в Финляндии, где его хорошо знают и очень уважают соплеменники. В декабре 1931 года в качестве делегата от тюрко-татар он принимает участие в работе Всемирного мусульманского конгресса в Иерусалиме. По его инициативе курултай принимает специальную резолюцию, осуждающую репрессивную политику Кремля по отношению к мусульманам в СССР. После конгресса он выступает с лекциями, докладами в периодической печати в Египте, Сирии, Ливане... В 1933-1935гг. Г.Исхаки находится в Китае, Японии, организует там съезды-курултай татар. В 1935 году в Мукдене основывает газету на татарском языке «Национальное знамя» («Милли Байрак»), которая издается до 1945 года.

В начале Второй мировой войны, т.е. в 1939 году, Г.Исхаки переезжает в Турцию, живет в Стамбуле, Анкаре, ведет огромную работу по сплочению и воспитанию тюрков-татар. В 50-е годы несколько месяцев находится в Мюнхене и в некоторых других городах Западной Германии, помогает изданию журналов и книг на татарском языке.

Г.Исхаки умер 22 июля 1954г. в Анкаре в доме дочери - известного тюрколога, профессора Сагадат и ее мужа Тахира Чагатая. Он был крупной личностью, известным человеком: и в эмиграции общался с государственными и общественными деятелями, учеными, писателями различных стран, в частности, был на приеме у японского императора, римского папы, дискутировал с Керенским, неоднократно встречался со знаменитым ученым Бодуэном де Куртенэ (1845-1929), имел контакты с М.Горьким и др. Где бы ни побывал Г. Исхаки, с кем бы ни встречался, везде и всюду держал себя достойно, защищал интересы своего народа, чем imponировал собеседникам.

Литературно-творческая деятельность Г.Исхаки начинается в конце XIX века. В течение 4-5 лет он становится ведущим татарским писателем-просветителем. Среди многочисленных романов, повестей, рассказов и драм особенно выделяется его

сочинение «Исчезновение через 200 лет» («200 елдан соң инкыйраз», 1902-1904), в котором предупреждается об угрозе исчезновения татар с земли, если они не встанут на путь прогресса в общественной и духовной жизни. Это программное произведение Г.Исхаки определяло развитие не только творчества самого автора, но и всей татарской литературы. До Октябрьской революции пьесы Г.Исхаки ставились во всех татарских театрах, книги печатались большими тиражами в различных издательствах, произведения изучались в учебных заведениях. Кроме отдельных книг, он издает свое собрание сочинений в 8-и томах.

В годы эмиграции, несмотря на объективные трудности, Г.Исхаки продолжает литературное творчество в различных жанрах: «Среди волн» («Дулкын эчендә», 1920), «Домой» («Өйгә таба», 1922), «Осень» («Көз», 1923), «Лукман Хаким» (1923), «Жан Баевич» (1923), «Улуг Мухаммад» (1947-1948) и др. Но все-таки он предпочитает драмы, они преобладают в его творчестве периода эмиграции. Видимо, драматизм эпохи, трагические события тех лет сыграли в этом определенную роль.

Несмотря на то, что Г.Исхаки жил на чужбине, сердцем и душой он был у себя на Родине, радовался и болел за свой многострадальный народ, о чем свидетельствуют его произведения, написанные в эти годы. В драме «Среди волн» (1920) изображены трагические последствия Первой мировой войны и Октябрьской революции в судьбах людей, в первую очередь, в семье его героини Разии. Эта скромная, простая женщина, мать, проявляет истинные человеческие качества в экстремальных условиях. Она выступает духовной опорой не только для дочери, но и для многих других, в том числе для турецкого мальчика, крымского татарина, пшеников. Ее гибель воспринимается как утверждение жизненности светлых идеалов. Вообще Г.Исхаки больше удаются женские образы, он с особой теплотой и сочувствием изображает их. У него есть удивительная в психологическом отношении повесть «Осень» (1923), по тональности созвучная с произведениями И.Тургенева, А.Чехова, И.Бунина. В центре повести - судьбы Нафисы и Гульсум. Обе они из зажиточных семей, красивы, женственны, в молодости влюбляются, затем выходят замуж, имеют детей. Нафиса тесно связана со своим народом, с его духовными ценностями. А Гульсум - дочь мирзы - выросла и воспитывалась в совершенно иной сфере. У нее, в отличие от Нафисы, нет духовной опоры, и муж манкурт и пьяница. Все это создает у Гульсум душевный дискомфорт, приносит ей страдания. Ситуация усугубляется еще и тем, что будущий муж Нафисы в молодости был влюблен в Гульсум.

В повести «Домой» (1922) основные события происходят на закавказском фронте во время Первой мировой войны. Храбрый, преданный полковник царской армии Мирхайдар Тимергалиев со своим полком в решающий момент переходит на сторону Турции. Полковник видит и внутренне осознает бессмысленность этой захватнической войны, экспансионистическую политику самодержавия, бесправное положение своего народа.

Историческая судьба, сохранение и укрепление татарской нации - основная проблема в творчестве Г.Исхаки. В комедии «Жан Баевич» (1923) автор высмеивает тех, кто отрекается от своих корней.

Улуг Мухаммад - один из последних правителей Золотой Орды и основатель Казанского ханства. В одноименной драме Г.Исхаки как бы подводит итог своей деятельности, отображает свои сокровенные мысли о жизни, о своем народе, о взаимоотношениях с соседями. По глубокому убеждению автора, каждый народ имеет право на самостоятельное существование. Русские и татары всем ходом истории вынуждены и должны жить в дружбе и согласии, имея каждые свои государства. Улуг Мухаммад изображен как настоящий правитель в духе литературных традиций прошедших эпох. Ему присущи ум, прозорливость, справедливость, тактичность, смелость, храбрость. Опыт создания таких образов правителей Г.Исхаки в дальнейшем успешно использован и другими авторами, в частности М.Хабибуллиным в романах

«Кубрат хан», «Атилла».

В период эмиграции Г.Исхаки, кроме литературных произведений, написал множество сочинений различного характера на исторические, политические, культурно-образовательные, литературные и на другие темы. В книге «Идель-Урал», напечатанной в 30-е годы XX века на русском, английском, французском, польском, японском языках, описываются история государственности татарского народа, годы колониального гнета, борьба за свободу и независимость.

Общественно-политическая и публицистическая деятельность писателя в период эмиграции отражены на страницах журнала «Новый национальный путь» («Яңа милли юл», 1928-1929гг.). Здесь освещены история и современность, международная и внутренняя политика, культура и духовная жизнь, деятельность известных людей, хроника знаменательных событий, а также помещены литературные произведения, фотографии, рисунки. Этот берлинский журнал можно назвать энциклопедией, летописью тех времен.

И для литературных, и для научно-популярных и публицистических произведений Г.Исхаки характерны оптимизм, глубокая вера в человека, в будущее, демократизм во взглядах, настоятельное требование равноправия для всех народов. Определенное место в деятельности Г. Исхаки занимают переводы. Когда жил в России, он переводил отдельные произведения Н.Гоголя, А.Пушкина на татарский язык. Эту работу он продолжил и за рубежом. Писатель владел татарским, русским, турецким, французским, арабским, немецким языками.

В годы советской власти Г.Исхаки считался в СССР врагом народа, националистом (в отрицательном смысле), изменником Родины. Его имя и произведения предавались забвению, если и упоминались, то лишь в черных красках. Только в 90-е годы прошлого столетия в результате известных общественно-политических изменений в стране, распада СССР, стала возможной реабилитация писателя, возвращение и изучение его наследия.

Таким образом, творческая деятельность Гаяза Исхаки по своей идейной направленности носила просветительский характер. Глубина мыслей и острота проблем, о которых писал Г.Исхаки еще в прошлом веке, не потеряли своей актуальности, а лишь окрепли в современном обществе. И все это вызывает живой интерес к более глубокому изучению литературно-публицистического наследия писателя.

Список литературы:

1. Габидуллина Ф.И. Жанр романа в творчестве Г.Исхаки / Материалы Международной-научно-практической конференции «МИР ШАКАРИМА И СЕМЕЙ» Семей, 2013. - С.48-51.
2. Миннегулов Х.Этапы развития тюрко-татарской, античной и русской литератур. - Казан: "Ихлас", 2016. - 288с.
3. Миннегулов Х. Гасырлар арасында уйланулар. - Казан: Татар. кит. нәшр., 2010. - 319 б. (на тат.яз.)
4. Мусин Ф.Гаяз Исхакий (Тормышы һәм эшчәнлеге).- Казан: Татар. кит.нәшр., 1998. - 19 б. (на тат.яз.)
5. Саттарова Г. Взаимоотношение человека и общества в современной женской прозе / Мир науки, культуры, образования. - 2015.- №2. - С.345-348.

Гайнулова Л. А.

к.п.н., доцент ЧОУ ВПО Институт социальных гуманитарных знаний

E-mail: lagainulova@bk.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СЦЕНАРНОГО
ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОЦЕССОВ В БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИИ**

Аннотация. Бизнес-образование сегодня это ярчайший феномен современной системы образования. В статье систематизирован широкий спектр научных исследований в области бизнес-образования по следующим аспектам: проблематика бизнес-образования, концептуальные аспекты построения системы и проблемы специфики управления и организации образовательного процесса бизнес-образования, тенденции бизнес-образования и др. А также сформулирована проблема применения сценарного прогнозирования для исследования перспектив развития образовательных процессов в бизнес-образовании.

Ключевые слова: бизнес-образование, сценарное прогнозирование, сценарий, оптимальный вариант развития, образовательный процесс, тенденции бизнес-образования, программы бизнес-образования, интерактивные методы обучения в бизнес-образовании

Gaynulova L.

PhD, Associate Professor PEI WEI Institute of Social humanities

E-mail: lagainulova@bk.ru

**THEORETICAL ASPECTS OF SCENARIO FORECASTING
DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN BUSINESS
EDUCATION**

Business education today is the clearest phenomenon of the modern education system. In the article the wide range of research in the field of business education in the following aspects: the problems of business education, conceptual aspects of system construction and management problems specificity and organization of educational process of business education, the trend of business education, etc. and also to formulate the problem of application scenario forecasting for the study of prospects for the development of educational processes in business education.

Keywords: Business education, scenario forecasting, scenario, the optimal variant of development, educational process, Trends in business education, business education programs, interactive teaching methods in business education

Современная социально-экономическая и социокультурная ситуации характеризуются высокой неопределенностью, противоречивостью, нестабильностью; отличаются стремлением к мультиинтеграции, деятельностным интересом к качественным изменениям, в том числе в области образования, в частности, бизнес-образования.

Бизнес-образование сегодня это ярчайший феномен современной системы образования, интерес к которому актуализируется с новой интенсивностью. В международном бизнес-образовательном пространстве высоко оценивают деятельность РАБО (Российской Ассоциации Бизнес-образования) как единственного представителя

профессионального бизнес-образовательного сообщества России. РАБО выступает как лидер, инициатор и координатор программ подготовки кадров для предпринимательства и бизнеса, организует научно-практические конференции, тематические семинары, содержательные стажировки по широкому кругу актуальных проблем развития бизнеса, публикует научно-исследовательские, и научно-методические, учебные издания по различным аспектам бизнес-образования, что востребовано для развития российской системы образования в целом [15].

Анализ специализированных источников по проблеме исследования показывает, что бизнес-образование - это понятие, которое получило распространение в отечественном образовании в связи с развитием рыночной экономики. На сегодняшний день нет единого, четко сформулированного определения. В различных источниках разные авторы определяют его по-разному. Однако мнения многих авторов сходятся в том, что бизнес-образование - это деловое обучение с рыночной ориентацией.

Проблематика бизнес-образования раскрывается широким спектром научных исследований. Феномен бизнес-образования анализируют Р.Н.Абрамов, Е.Н.Гапоненко, В.В.Годин [2], И.Ю.Дергалева, Л.И.Евенко [6], М.В.Кларин, Т.А.Комиссарова, Р.Р.Мухимханов, С.П.Мясоедов, А.И.Наумов, С.Н.Рассоха, И.В.Резанович, Н.Толстая, А.В.Филатова, С.Р.Филонович [1] и др.

Концептуальные аспекты построения системы бизнес-образования, проблемы специфики управления и организации образовательного процесса рассматривают В.В.Годин [2], Л.И.Евенко [2], А.М.Зобов [2], М.В.Кларин, Т.А.Комиссарова, А.И.Наумов, С.Р.Филонович [1], С.А.Щенников [2] и др.

Тенденции бизнес-образования рассматривают А.Ю.Белышев, В.В.Бородачев, Е.В.Караман, В.А.Мау [8] и др.

Теоретические аспекты оценки качества образовательных услуг и системы бизнес-образования описывают А.Г.Грязнова, А.Л.Денисова, Л.И.Евенко [6], А.П.Егоршин, Е.Н.Иванова, Т.В.Тазихина, А.М.Федотова, С.А.Щенников [2], О.Н.Щербакова, М.А.Эскиндаров и др.

Интерактивные методы обучения в бизнес-образовании разрабатывают А.А.Андрюшков, М.Е.Гуч, П.О.Лукша, А.Н.Сазанович и др.

Всесторонний анализ феномена бизнес-образования диктует рассмотрение особенностей образования взрослых. Основные рекомендации андрогогики для повышения эффективности бизнес-образования, в частности корпоративного образования исследуют Г.Т.Базарова, М.Т.Громкова, В.А.Дресвянников, И.С.Змеев, В.В.Золотарев, А.И.Кукуев, А.Е.Марон, М.Ш.Ноулс, В.И.Подобед и др.

Результаты лонгитюдного анализа содержания программ бизнес-образования показывают обязательное включение в тематику теорий управления персоналом:

- классические теории /кон.19 в. – 1930-е гг./ ((Школа научной организации труда (Ф.Тейлор [280], Ф.Гильбрет («Азбука НОТ», «Изучение движений»), Г.Гант (Диаграмма Ганта для управления проектами), Г.Эмерсон («12 принципов производительности»)); Административная школа управления (А.Файоль («Общее и промышленное администрирование»)));

- теории человеческих отношений /нач.1930-х – 1950-е гг./ (Школа человеческих отношений ((Э.Мэйо (1927-1932 г. – Хотторнские эксперименты («Western Electric Company»), доктрина «человеческих отношений»), Р.Лайкерт (концепция долговременной эффективности организации и теория стилей руководства));

- теории человеческих ресурсов /с 1960-х гг. по н/в/ (Школа поведенческих наук (основная идея – Ч.Барнард («Функции администратора» (1938 г.)), А.Маслоу, Ф.Герцберг (двухфакторная теория мотивации), Д.МакГрегор (теория Х-У));

- теории человеческого капитала /кон.1960-х гг. по н/в/ (Принципиальные идеи – А.Смит («Исследование о природе и причинах богатства народов» (1776 г.)), Г.Беккер [10], Дж.Минсер, Т.Шульц [14]);

- теории стратегического управления человеческими ресурсами /сер.1980-х гг. по н/в/ (Мичиганская школа (модель соответствия) (С.Фомбрун (1984 г.)); Гарвардская школа (Гарвардская модель) (М.Бир (1984 г.), П.Боксалл (1992 г.))).

Кроме того, ряд курсов бизнес-образования неявно затрагивает такие темы как организационное поведение (П.М.Дизель, П.Дойль, Л.Г.Зайцев, У.Мак-Кинли Раньян, В.П.Пугачев, М.И.Соколова и др.), а также нормы корпоративного кодекса (Дж.Гринберг, Кэррол Э.Изард и др.).

Поскольку инвестиции в бизнес-образование высоки, необходимо оценивать коэффициент отдачи вложенных инвестиций, в частности данный фактор можно учесть при сценарном прогнозировании образовательных процессов в бизнес-образовании. Основополагающими работами, в которых анализируются модели инвестиций в человеческий капитал фирмами и индивидом, являются исследования таких авторов как Г.Беккер [10], С.Боулс [11], Э.Денисон, Р.Лайард [13], Г.Псахаропулос, Л.Туроу, Т.Шульц [14] и др.

Вопросы специфики управления и организации образовательного процесса бизнес-образования рассматривают такие зарубежные авторы как П.Брикман, М.Вудхолл, Дж.Кендрик, Р.Лайард [13], Л.Лесли, К.Мейхью, Дж.Минсер, К.Соусман, Дж.Стилл, Г.Псахаропулос и др.

Проблема исследования перспектив развития образовательных процессов многоаспектна: методологические основы с позиций разных подходов рассматривались в работах таких авторов как Б.С.Гершунский и др. (нормативный подход); А.М.Саранов и др. (синергетический подход); А.А.Вербицкий, Н.Г.Каркуленко, Н.В.Стеблянский, А.Г.Чернявская и др. (компетентностный подход в бизнес-образовании).

Однако стохастичность, многофакторность, случайность изменения характеристик во времени, относительная условность описания образовательных процессов, в частности в бизнес-образовании затрудняют прогнозирование их развития. Традиционные подходы и методы прогнозирования необходимо дополнять новыми более адекватными современным реалиям методами. В ситуации существования неопределенности различного рода таким адекватным методом идентификации и предсказания каузальности, характера и динамики образовательных процессов в бизнес-образовании, детерминированных различными характеристиками, является сценарное прогнозирование.

Проблемы сценарного прогнозирования для исследования перспектив развития образовательных процессов в бизнес-образовании в настоящее время остаются открытыми для исследования.

Наиболее полно фундаментальные идеи сценарного подхода как самостоятельного направления исследования перспектив изменения социально-экономических систем обобщены в исследованиях С.М.Вишнева, В.Н.Цыгичко, О.Ю.Шибалкина, Г.Кана и др., где сформулированы основные проблемы и задачи построения сценариев, представлено адекватное отражение методологических аспектов сценарного подхода, обоснован сформированный математический инструментарий сценарного подхода, разработаны его методические и прикладные аспекты.

Основная идея сценарного прогнозирования состоит в том, что он является методом, адекватная реализация которого позволяет определить для данных условий ряд строго обоснованных оптимальных вариантов (сценариев) развития изучаемого явления. Данный метод находит активное применение для прогнозирования развития социально-экономических систем, адаптируется математический инструментарий данного метода [3, 7], исследуются факторы и взаимосвязи, в частности образовательной среды [4]. Что же касается образовательных процессов, в частности в бизнес-образовании, то первая попытка выявления возможностей и ограничений применения этого метода к исследованию данного феномена предпринята в нашем исследовании [5].

Список литературы

1. Бизнес-образование / под ред. проф. С.Р. Филоновича. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004.
2. Бизнес-образование: специфика, программы, технологии, организация / В.В. Годин [и др.]. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004. 690 с.
3. Гайнулов Е. Р. К проблеме использования методов «мягких» вычислений для решения практических задач прогнозирования в условиях малого бизнеса / Актуализация социально-экономического и естественно-научного образования в науке и предпринимательстве: Материалы II международного студенческо-аспирантского форума / под общ. ред. к.п.н., доц. Л.А. Гайнуловой. Казань: Отечество, 2009. С.122–126.
4. Гайнулова Л. А. Качество бизнес – образования как фактор развития малого и среднего предпринимательства в России и Украине / Проблеми та перспективи розвитку підприємництва в Україні: Матеріали IV Міжн. наук.-практ. конф. (14-16 трав.2008 р., м. Ялта) / відп. ред. А.А. Мазаракі. К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. С.71–74.
5. Гайнулова Л. А. Прогнозирование развития качества профессиональных бизнес-образовательных систем: методологический и теоретический анализ // Ползуновский альманах. «Наука и практика управления в 21 веке: традиции и тенденции»: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки и техники РСФСР, профессора Аунапа Ф. Ф. Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2009. №1. С.122–127.
6. Евенко Л. И. Конкурентные преимущества моделей бизнес-образования в российских условиях // Высшее образование в России. 2002. №2. С.34–39.
7. Карпов А. И. Упрощение сложных систем управления с оценкой невязки аппроксимации в частотной области // Оптимизация процессов в авиационной технике. Казань: КАИ, 1981. С.57–63.
8. Мау В. А. Тенденции развития бизнес-образования // Бизнес-образование. 2008. Вып. 2(25). С.3–12.
9. Янч Э. Прогнозирование научно-технического прогресса / под ред. Д.М. Гвишиани. М.: Прогресс, 1974. 586 с.
10. Becker, Gary S. Human Capital. - N.Y.: Columbia University Press, 1964.
11. Bowles S. Микроэкономика: Поведение, институты и эволюция». М.: Дело АНХ, 2011. 576 с.
12. Kahn H. World economic development: 1979 and beyond. N.Y. 1979, 519 p.
13. Layard R., Mayhew K. Britain's training deficit. L. 1994.
14. Shultz T. Human Capital in the International Encyclopedia of the Social Sciences. N.Y. 1968, vol.6.
15. РАБО: [сайт]. URL: <http://www.rabe.ru> (дата обращения: 10.03.2016).

УДК 378.114

Гайфуллина Ф.К.

к.п.н., преподаватель политехнического колледжа имени Е.Н.Королёва
Россия, г. Нижнекамск

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМ И МЕТОДОВ В ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье описаны основные направления применения сочетаний

форм учебной деятельности в проблемном обучении в формировании профессиональных компетенций специалистов.

Ключевые слова: компетенция, модель обучения, концепция проблемного обучения, метод, форма урока.

Gaifyllina F. K.,

k.p.n. Polytechnic college lecturer named E.N.Koroluva. Russia g.Nizhnensk

EXPERIMENTAL SUBSTANTIATION OF APPLICATION FORMS AND METHODS IN THE PROBLEM OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL

Abstract. The article describes the main areas of application of combinations in forms of educational activity in problem in the formation of professional training of specialists competences.

Key words: competence, learning model, problem – based learning concept, method, lesson form.

Профессиональная деятельность педагога связана с подготовкой к учебным занятиям и их проведением. Подготовительный этап включает в себя элементы планирования учебного процесса, которые позволяют решать не только типичные дидактические задачи, но и учитывать перспективы развития общества и производства. Применение сочетаний форм учебной деятельности в проблемном обучении способствует формированию профессионально компетентных специалистов.

Развитию концепции профессионального образования, в которых внимание акцентируется на освоении социального опыта, включающего наряду со знаниями и умениями опыт творческой деятельности, посвящены исследования И.Я. Лернера, В.В. Краевского, В.С. Леднева [3, 173].

Существует множество педагогических концепций и теорий, в которых обоснована необходимость формирования у студентов наряду со знаниями и умениями таких свойств, как самостоятельность, толерантность, коммуникативность, ответственность, честность. Свое исследование мы проводили на базе процесса подготовки специалистов со средним профессиональным образованием технического профиля, а она требует специалистов именно с вышеперечисленными качествами. К процессу формирования профессиональной компетентности специалиста мы подходим с позиции целостности процесса обучения.

Целостность объекта характеризуется, прежде всего, функциональным единством. Такой подход позволяет рассмотреть в единстве составляющие компоненты процесса обучения (цели, содержание, формы, методы, средства обучения и воспитания) и связи между ними. Следовательно, целостный подход позволяет описать систему работы преподавателя по формированию профессионально значимых знаний и умений.

Применение методов проблемного обучения исходит из деятельностного подхода к педагогическому процессу, вопреки традиционному, проповедующему пассивное усвоение знаний без ясного представления обучаемыми возможностей их применения в практической деятельности.

Необходимость выйти из круга проблем, порожденных действием фронтальной педагогической модели, и оптимизировать процесс обучения, сегодня уже мало кем отвергается. Введение инноваций в образовательный процесс традиционно сопровождается построением модели реализации новшества в практической деятельности педагога, отражающей последовательность ее организации. Моделирование в общенаучном смысле – это исследование каких-либо явлений, процессов или систем путем построения и изучения их моделей. Модели используются для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения

вновь конструированных систем.

Одним из ключевых понятий, употребляемых для характеристики современных поисков в обучении, является «модель обучения».

Модель разработана нами на основе системы методов проблемного обучения М.И. Махмутова: монологический, диалогический, показательный, эвристический, программированный, алгоритмический и исследовательский, с учетом типичных сочетаний форм обучения, встречающихся в практике работы преподавателей среднего профессионального образования [4, 240]. Модель в сочетании форм и методов проблемного обучения дает возможность выбора более экономичных по форме и времени и емких по содержанию методов преподавания, так как на изучение дисциплин выделяется относительно малое количество часов [1, 120].

Традиционная модель обучения характеризуется тем, что: в центре учебного процесса находится преподаватель; в учебном процессе взаимодействует ограниченное число участников; между студентами идет негласное соревнование; большинство студентов имеют возможность играть пассивную роль на занятиях, а преобладающая форма обучения – передача знаний в ходе объяснений преподавателя. В проблемном обучении – в центре учебного процесса находится обучаемый; суть обучения – (самостоятельная работа), развивающая способности к самообучению; в основе учебной деятельности лежит сотрудничество, а роль студентов в обучении активная. В проблемном обучении доминирующими являются задачи организации (самостоятельной) познавательной деятельности обучаемого, вооружения его навыками (самостоятельной) работы по получению новых знаний и их критическому применению. [4, 240].

Модель выступает как объект познания и теоретического преобразования, а данные, полученные в результате ее исследования, переносятся на объект-оригинал, а в нашем случае – на содержание и способы выбора форм и методов проблемного обучения.

В своем исследовании мы учитывали структуру проблемного урока и рассмотрели выбор форм обучения, исходя из диагностики уровней обученности студентов и сложности учебного материала (легкий, средней степени сложности, трудный), выбираем форму обучения, на каждом этапе урока (при актуализации знаний, формировании новых понятий и способов действия, применении умений и навыков). Покажем это на примере проведения уроков в среднепрофессиональных учебных заведениях.

При применении монологического метода возможна работа с учебным материалом любой сложности. Преподаватель физики политехнического колледжа г. Нижнекамска Зайков Н.А. применяет данный метод при изучении сложного материала и когда уровень обученности студентов невысокая. При этом методе важно сразу включить студентов в активную учебную деятельность, направить их мысль на восприятие цели урока, сконцентрировать внимание на учебной ситуации. То есть необходимо реализовать все возможности мотивационного обеспечения учебного процесса, и на любом этапе урока можно применить сочетание фронтальной и индивидуальной формы обучения. Возможно спорадическое возникновение проблемных ситуаций.

Мы считаем, применение групповой формы работы при изучении материала любой сложности и на любом этапе урока неэффективно, так же, как и применение парной формы работы. Заменяем монологический метод на диалогический. Это возможно в нашем случае, так как преподаватель обладает педагогическим мастерством и проводит лекции с элементами активизации учебной деятельности, создает проблемные ситуации, и находит их разрешение, рассуждая вместе со студентами. Применяет развивающую методику обучения с набором приемов, средств, активизирующих мышление студентов, заставляющих думать.

Психологи установили, что спад внимания студентов наступает уже через 20-25 минут, поэтому преподаватель для разрядки аудитории 1-2 раза в течение лекции проводит такую разновидность проективного теста, как тест «Закончите предложение...». Используя их для контроля степени усвоения знаний, и для закрепления, выданного в лекции материала. Следует сказать, что тест требует небольших затрат времени и вызывает живой интерес студентов.

При диалогическом методе, который был выбран исходя из диагностики уровней обученности студентов, на любом этапе урока применяется сочетание различных форм обучения, покажем это на примере работы преподавателя математики С.З. Зиятдиновой при проведении урока – семинара по теме «Показательная функция». Урок начинается с проверки знаний в коллективно-групповой форме. На 1 этапе каждая группа решала кроссворд. Затем каждая группа по очереди отвечала на предложенные вопросы по теме. Обсуждение было коллективной, решение вывешивалось на магнитную доску. Ответы сопоставлялись с правильными результатами в кодоскопе. На следующем этапе каждая группа достраивала график показательной функции, а свойства функции назывались устно. Далее проводится индивидуальный опрос. Каждый участник в течение 1 минуты отвечал на вопросы типа: Множество значений x , при которых функция определена $y=ax$; Область определения $y=2x+3$; Чему равно значение функции в точках пересечения графика с осью Ox и т.д. [1, 127].

Преподавателем на данном занятии используются различные методы активизации познавательной деятельности студентов и проблемные вопросы, и ситуативные задачи, игровые моменты для того, чтобы заинтересовать студентов своей дисциплиной. Возможность применения методов стимулирования активности определилась содержанием материала и особенностями отношения студентов к учебе. При диалогическом методе парная форма обучения является среднеэффективной.

При показательном методе применяется сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной формы обучения, если материал относительно легкий или средней степени сложности.

Преподаватель истории В.А. Мамшова создает проблемную ситуацию, сама формулирует проблему и показывает, как она решена учеными, обращая внимание студентов на логику познания. Учебное занятие начинается с фронтального опроса по изученной ранее теме. Студенты представляют результаты самостоятельной домашней работы в виде докладов, выставки работ художников и композиторов, т.е. идет этап проверки индивидуального домашнего задания и закрепления знаний.

Показательный метод применяется на таких занятиях преподавателем при изучении нового материала, обобщении и систематизации знаний, далее идет индивидуальное закрепление полученных знаний.

Перед изучением новой темы были поставлены проблемные вопросы:

- Почему были созданы совнархозы вместо министерств?
- Может ли иметь отрицательное последствие рост промышленности и строительств так необходимые в то время?

Для активизации деятельности студентов применялись такие проблемы, как постановка проблемных вопросов которые вызывают удивление, создания познавательного затруднения, что позволило удерживать внимание студентов на изучаемых понятиях, стимулирования уверенности студентов своих возможностях.

Показательный метод был выбран исходя из диагностики уровней обученности студентов, материал для работы может быть любой сложности. На 2 и 3 этапе учебного занятия при усвоении новых знаний и решении учебных проблем может применяться индивидуальная, парная, групповая и фронтальная форма обучения, при этом исключением является индивидуальная форма, для которой материал не должен быть трудным. Применение парной формы работы возможен при закреплении сложного материала [1, 129].

При изучении нового материала средней степени сложности, где в учебной группе работают студенты, наиболее подготовленные для самостоятельного поиска новых способов деятельности, преподаватель применила эвристический метод. Формирование новых знаний происходит на основе эвристической беседы, сочетающейся с самостоятельной работой студентов, решением проблемных задач. При применении данного метода эффективным является сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной форм обучения.

Для актуализации знаний преподаватель начала занятия с разминки в групповой форме, после коллективного обсуждения вопросов, ребята давали ответы в устном и письменном виде. Далее проводилась работа в парах. На следующем этапе урока студентам предлагалось индивидуальное задание, студенты доказывали у доски теоремы. Преподаватель в это время контролировала и анализировала ошибки. Далее каждой группе было предложено коллективное задание по решению задач. Итог групповой работы был подведён в коллективной форме.

Перед изучением нового материала, преподавателем были поставлены проблемные вопросы: «Что общего и в чём вы видите различия в показанных моделях призм и пирамид. Вспомните, где вы могли видеть пирамиды и что вы о них знаете. Может ли многоугольник быть основанием неправильной пирамиды?»

Изучение нового материала проводилось во фронтальной форме при построении пирамиды по шаблону, определялись основные элементы пирамид: основание, боковые грани, вершины, рёбра, высота и диагональное сечение. В ходе коллективного обсуждения, были получены ответы на поставленные проблемные вопросы. Среднеэффективное сочетание при индивидуальной форме, когда материал для изучения сложный.

При изучении определенных дисциплин в колледже предусмотрено учебным планом деление групп на подгруппы для выполнения лабораторно - практических и курсовых работ, так как фронтальная работа со всей группой нерезультативна. Преподаватель дисциплины «Проектно – сметное дело» применяет на своих занятиях при определении сметной стоимости объекта строительства алгоритмический метод.

Для составления смет, прежде всего, определяют объёмы выполняемых работ, затем находят расценки для каждого вида работ, после этого вычисляются прямые затраты путём суммирования данных, далее подсчитываются накладные расходы и сметная прибыль в процентах от фонда оплаты труда, после этого получают общую сметную стоимость объекта. Таким образом, при этом методе преподаватель формирует у студентов умение работать по определенным правилам и предписаниям, учит самостоятельно составлять новые алгоритмы деятельности, формирует умения и навыки практической исполнительской деятельности.

На основе этого метода формируются индивидуальные способности усвоения новых знаний и овладения умениями. При этом в зависимости от обученности студентов инструктаж может быть кратким или подробным. Наиболее приемлемые сочетания форм обучения при использовании алгоритмического метода это групповая, парная и индивидуальная, при изучении материала любой сложности на втором и третьем этапе урока. Когда изучается сложный материал, фронтальная форма сочетается с индивидуально-дифференцированной, поэтому фронтальная форма является среднеэффективной. Обратимся к фактам использования программированного метода при проведении игры по дисциплине «основы информатики и вычислительной техники» преподавателем Г.К. Шипиловой г. Нижнекамск. Для проведения игры были разработаны компьютерные тесты для командного этапа на языке GELNPI и тесты для индивидуального этапа.

На первом этапе проводилось командное тестирование – предполагающее коллективное участие студентов в решении предложенных задач и вопросов. Этап данный ориентирован на привитие студентам навыков быстрого мышления, воспитания

в них желания соревноваться, принимать коллективное решение и развивать творческую активность. На данном этапе предлагалось 20 вопросов различной степени сложности. Например: определите верное высказывание: а) принтер – устройство ввода – вывода б) CD- ROM-устройство вывода с) процессор-устройство вывода d) клавиатура – устройство ввода. На втором этапе проводилось индивидуальное тестирование. На этом этапе проверялись знания каждого студента и их умения применять свои знания в непривычной обстановке. Задачей второго этапа являлось определение личного первенства в каждой команде и в группе в целом Командам предлагались вопросы различного уровня сложности, например такие: 1. Как записывается двоичное число 111 в десятичной системе исчисления: 2.6; 3.3; При индивидуальном контроле знаний за каждым компьютером была закреплена своя задача, например: по данной стороне квадрата определить площадь квадрата S или вычислить сумму чисел Sum от 1 до Z ; вычислить произведение нечётных чисел от 1 до Sum и т.д. Как видим, применение данного метода возможно как при актуализации знаний так и при других этапах урока. Эффективно сочетаются фронтальная и индивидуальная форма обучения, среднеэффективно применение групповой и парной формы работы [2,17].

При проведении учебного занятия по дисциплине «Экономика отрасли» был использован исследовательский метод проблемного обучения. При изучении темы «Составление бизнес плана фирмы» занятие проходило в форме деловой игры. При этом применялась коллективно-групповая форма работы. Студенты учебной группы были поделены на три самостоятельно работающие группы и вели исследовательскую работу по разработке бизнес плана данной фирмы (задание было дано заранее). Для более эффективной работы каждому студенту внутри группы было выдано индивидуальное задание, например по составлению одного из разделов бизнес плана. Каждая группа защищала бизнес план своей фирмы в виде ответов на вопросы экспертной комиссии, которая состояла из сильных студентов и преподавателя.

Применение исследовательского метода возможно при парной форме работы, но времени понадобится больше для проведения данного объема работ. При фронтальной форме работы – вся учебная группа получает одно учебное задание, при этом слабые студенты могут остаться в тени сильных, что дает определенно низкие результаты.

Применение исследовательского метода возможно при изучении нового материала. Данная тема доступна для самостоятельного изучения студентами. При этом следует учитывать подготовленность студентов для самостоятельного добывания знаний в ходе разрешения проблемных ситуаций, и достаточно отведено времени для проблемных рассуждений при изучении данной темы. Малоэффективно применение исследовательского метода в том случае, если материал для изучения легкий или очень трудный и студенты не имеют достаточной базы знаний для решения проблемных ситуаций. При данном методе возможна индивидуальная самостоятельная работа каждого студента по составлению бизнес плана или часть студентов работает по индивидуальному заданию, а наиболее подготовленные студенты выступают оппонентами по оценке представленных бизнес планов. Разная мера самостоятельности студентов в разрешении познавательных проблем вызывается уровнем их предшествующей подготовки.

Применение игровых форм обучения позволяет сочетать различные формы обучения, что дает возможность повторить многократно изучаемый материал и усвоить его. Сочетание форм обучения совершенствует учебный процесс с целью создания условий для успешного обучения. При замене исследовательского метода диалогическим методом, который применяется при повторении и закреплении пройденного материала, следует, прежде всего, подготовить студентов к предстоящей деятельности, направить их мысль на восприятие цели, сконцентрировать внимание на учебной ситуации. Преподаватель же сам непосредственно проблемно излагает

учебный материал, при этом меняются и формы обучения. Например, после письменного тестирования на первом этапе занятия, для более детального изучения материала применяется парная форма работы, которая является разновидностью групповой работы. Это наиболее распространенная форма взаимопомощи студентов друг другу и взаимоконтроля, которая создает благоприятные условия для развития личностных качеств коллективистских отношений. Далее проводится фронтальная работа со всей учебной группой, не деля как в первом случае, на три основные группы, а далее индивидуальная работа по определению достоинств и недостатков в работе фирмы. Преподаватели колледжа используют парную форму работы при проверке выполнения заданий, закреплении, совершенствовании знаний, умений и навыков.

Как видим, для изучения одной и той же темы могут быть применены различные методы обучения. В первом случае было предусмотрено самостоятельное решение ряда проблемных заданий, поставленных преподавателем. Во втором случае – проблемная беседа преподавателя и студентов. В третьем случае – проблемное изложение материала с постановкой перед студентами отдельных познавательных задач.

Трудности преподавателей при проведении учебных занятий заключается в том, что на первых и вторых курсах приходится обучать в одной учебной группе до 30 студентов. В связи с этим дойти до каждого студента практически невозможно, тем более что все они привыкли работать в личном темпе. Именно в данной ситуации следует применить сочетание форм обучения. После фронтальной работы с учебной группой, для более тщательной переработки и усвоения материала применяются групповые формы работы с выдачей заданий по вариантам или парной формы работы (в микрогруппах по 4 человека), при этом преподаватель заранее должен позаботиться о дидактическом материале. Учитывая личностный подход в обучении, возможно применение индивидуальной формы работы, при этом материал не должен быть очень сложным для работы.

В старших курсах при проведении курсового проектирования и выполнении практических работ предусмотрено обучение студентов делением учебной группы на подгруппы. Что позволяет дифференцированно обучать как слабоуспевающих, так и успешно обучающихся. При этом каждый студент получает индивидуальное задание, так же и при выполнении практических работ предусмотрено выполнение заданий, как по вариантам, так и индивидуально.

В системе учебных занятий по каждому разделу предусмотрены теоретические занятия, которые проводятся сочетанием различных форм обучения, практические занятия проводятся в основном в дифференцированно-групповой форме, что дает преподавателю возможность дойти до каждого студента. Защита практических работ проводится в индивидуальной форме или применяется парная форма обучения. Проведение таких учебных занятий требует от преподавателя очень много личного времени и много времени уделяется студентами для самостоятельной подготовки. В основном такие занятия проводятся в виде зачетов в конце изучения раздела.

В соответствии с данными анкетирования, при исследовательском, эвристическом и диалогическом методах обучения учебное занятие начинается обычно с разбора и обсуждения учебного материала, который студентам в определенной степени уже известен: они читали его дома, обдумывали, у них появились вопросы, интерес к теме. Или же занятие начинается с создания преподавателем проблемной ситуации, с постановки проблемного задания.

Так проводится проблемный урок математики по теме «Объем пирамиды». Студенты получили на предыдущем занятии задание на дом: подыскать предметы, имеющие форму пирамиды, и определить его объем. Студенты указали на Египетскую пирамиду, на Казанскую пирамиду и другие объекты, но, сколько бы они не старались самостоятельно вычислить объем этих предметов им это не удастся. Следующее занятие начинается с обсуждения попыток студентов выполнить домашнее задание. В

итоге коллективными усилиями они выводят вместе с преподавателем формулу объема пирамиды и легко вычисляют ее объем. Таким образом, при эвристическом методе присутствуют проблемные вопросы, задачи и задания, поисковая деятельность студентов. Познавательный процесс начинается проблемной ситуацией и заканчивается доказательством гипотезы студентами.

При монологическом, показательном и алгоритмическом методах обучения учебное занятие, как правило, начинается с актуализации прежних знаний, умений и навыков, т.е. тех опорных знаний, которые непосредственно связаны с новым материалом и обеспечивают активное восприятие и усвоение готовых выводов науки, излагаемых преподавателем. В этом случае этап актуализации не сливается с этапом усвоения новых знаний, а четко разграничивается с ним.

При программированном методе этапы актуализации и формирования новых понятий сливаются функционально, если программа содержит новый материал, если же нет, то вся работа студента по программе представляет собой применение ранее усвоенного, т.е. формирование умений и навыков учебной деятельности. Преобладают приемы исполнительской и репродуктивной деятельности студентов [1, 173].

Предположим, что, зная содержание учебного материала, его характер, уровень обученности студентов данной группы, преподаватель наметил использовать эвристический метод (он доступен для студентов данной группы). Тогда на основе знания трех факторов преподаватель определяет, что необходимо дать студентам ряд учебных заданий и побуждать их вопросами и указаниями на самостоятельное выполнение заданий. Поскольку метод эвристический, необходимо создание проблемной ситуации – предусматривается и творческое проблемное задание. Следует подбирать такое сочетание форм обучения, при котором последующая форма компенсировала бы недостатки предыдущей и тем самым способствовала повышению результативности процесса обучения в целом.

Таким образом, анализ теории и практики обучения в средней профессиональной школе показывает с одной стороны стремление многих преподавателей к методическому творчеству, к поиску наиболее эффективных вариантов построения учебного занятия; с другой стороны, в дидактике наметилась устойчивая тенденция отхода от традиционной структуры учебного занятия.

Список литературы:

1. Гайфуллина Ф.К. Продуктивное сопряжение форм и методов проблемного обучения в политехническом колледже: дис... канд. пед. наук / Ф.К. Гайфуллина. – Казань, 2007.
2. Гайфуллина Ф.К. Продуктивное сопряжение форм и методов проблемного обучения в политехническом колледже: автореф. дис... канд. пед. наук / Ф.К. Гайфуллина. – Казань, 2007.
3. Лернер, И.Я. Развивающее обучение с дидактической позиции / И.Я. Лернер // Педагогика. – 1996. - № 2. – С.7-10.
4. Махмутов, М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 240 с.
5. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

УДК 81'33; 811.512.145

Галиева А.М.,

к.филос. н., ведущий научный сотрудник НИИ «Прикладная семиотика»

АН РТ Россия, Казань

E-mail: amgalieva@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАТАРСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА «ТУГАН ТЕЛ» В НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье описываются возможности применения современных информационных технологий в научно-исследовательской деятельности студентов на примере использования Татарского национального корпуса «Туган тел». Представлена информация как о самом корпусе и системе его грамматической разметки, так и о тех возможностях, которые он представляет пользователю для исследовательской деятельности.

Ключевые слова: информационные технологии, корпус, татарский язык, научно-исследовательская работа студентов.

Galieva A.M.

Senior Researcher Research Institute of Applied Semiotics of Tatarstan Academy
of Sciences, Russia Kazan E-mail: amgalieva@gmail.com

POTENTIAL OF «TUGAN TEL» TATAR NATIONAL CORPUS FOR RESEARCH WORK OF STUDENTS

This paper describes the potential of using modern information technologies in the research work of students on the example of «Tugan Tel» Tatar National Corpus. General information on this corpus, on its system of grammatical annotation, and its potential for research work of students is given.

Keywords: information technology, linguistic corpora, the Tatar language, research work of students.

Знакомство с основными компьютерными инструментами и ресурсами, применяемыми в лингвистических исследованиях, развитие навыков использования современных информационных технологий для сбора, обработки и анализа лингвистических данных - одна из важных задач современного филологического образования.

В современной лингвистике использование корпусных данных становится общим местом. Корпус как инструмент значительно упрощает получение лингвистических данных и их обработку.

В специальной литературе можно найти различные определения лингвистических корпусов. Так, разработчики Национального корпуса русского языка дают следующее определение: «Корпус - это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на некотором языке в электронной форме» [3]. Авторы учебного пособия «Корпусная лингвистика» В.П. Захаров и С.Ю. Богданова определяют лингвистический корпус как «большой, представленный в машиночитаемом формате, унифицированный, структурированный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» [2, с. 5].

Преимущества использования корпусных лингвистических данных в образовательной и исследовательской деятельности очевидны. Использование корпусных данных дает возможности для объединения формального и эмпирического подходов при изучении языка. Лингвист, имеющий доступ к корпусу или другому набору, читаемых компьютером текстов, может за считанные секунды привести все примеры использования лексемы, словоформы или словосочетания из коллекции текстов, состоящей из миллионов слов. Корпусные технологии изменили процесс подготовки словарей, учебных пособий, методов изучения иностранных языков. В частности, сейчас словари могут выпускаться и изменяться намного быстрее, чем

раньше, обеспечивая новой, актуальной информацией о языке. Лингвистические описания становятся более полными и точными благодаря тому, что основаны на статистической обработке большого массива примеров. Корпус позволяет работать с лингвистическими данными (словоупотреблениями) в том виде, в каком они встречались в реальном контексте, а не только с опорой на языковую интуицию исследователя - носителя языка (а интуиция может дать неполные и даже искаженные данные о языковых фактах). Корпусные технологии способствуют снижению субъективности исследователей в отборе и анализе языкового материала.

Целесообразность разработки и использования корпусов определяется следующими факторами:

1) большой (репрезентативный) объем корпуса гарантирует типичность данных и обеспечивает полноту представления всего спектра языковых явлений;

2) данные разного типа находятся в корпусе в своей естественной контекстной форме, что создает возможности для их всестороннего и объективного изучения;

3) однажды созданный и подготовленный массив данных может использоваться многократно, многими исследователями и в различных целях [2, с. 6].

Приходится констатировать, что, несмотря на наличие разработанных корпусов, их возможности еще недостаточно используются тюркскими и татарскими лингвистами. Поэтому остро стоит задача обучения студентов базовым принципам работы с лингвистическими корпусами и другими электронными ресурсами, основным типам запросов к корпусам для поиска материала в соответствии с различными типами задач лингвистических исследований, а также методам представления результатов своего исследования.

К настоящему времени для татарского языка разработаны и имеются в открытом доступе два основных корпуса:

1) Письменный корпус татарского языка, разработанный в Казанском федеральном университете (<http://corpus.tatfolk.ru/>) [4];

2) Татарский национальный корпус, разработанный в НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ (<http://corpus.antat.ru/>) [6].

В данной статье будет идти речь главным образом о Татарском национальном корпусе «Туган тел», который является лингвистическим ресурсом современного литературного татарского языка. Проект выполняется в рамках Государственной программы «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014-2020 годы». Объем корпуса составляет более 82 миллионов словоупотреблений (на декабрь 2015 года). Корпус содержит тексты различных жанров (художественная литература, тексты СМИ, тексты официальных документов, учебная литература, научные публикации и др.). Каждый документ имеет метаописание (авторы, их пол, выходные данные, даты создания, жанры, части, главы и др.) [7].

Тексты, включенные в корпус, снабжены морфологической разметкой (представлена информация о части речи основы словоформы и наборе ее грамматических характеристик). Морфологическая разметка текстов корпуса выполняется автоматически с использованием модуля двухуровневого морфологического анализа татарского языка, реализованного в программном инструментарии РС-КИММО.

Разрабатываемый корпус адресован широкому кругу пользователей: лингвистам-тюркологам, типологам, преподавателям татарского языка, деятелям культуры, а также всем, кто изучает татарский язык и интересуется татарской культурой.

Существенной особенностью лингвистических корпусов является система разметки, от характера и степени разработанности которой во-многом зависят возможности, предоставляемые для пользователя. Система морфологической разметки

корпуса татарского языка в первую очередь ориентирована на представление всех реально существующих грамматических форм слов, не всегда отражаемых в описательных исследованиях по татарской грамматике, либо имеющих различные альтернативные трактовки.

Для формального представления татарской агглютинативной морфологии используется модель, в которой словоформа строится на основе последовательного присоединения к основе регулярных словообразовательных и словоизменительных аффиксов. Например, имя существительное имеет следующую регулярную конструкцию: <основа> <множественность> <притяжательность> <падежность> <модальность> [7]:

В татарском языке каждое грамматическое значение, как правило, выражается отдельным аффиксом, аффиксы контекстно однозначны и регулярны.

При разработке системы корпусных обозначений для грамматических категорий татарского языка разработчиками были изучены системы обозначений в словарях и справочниках разного типа, в грамматиках тюркских языков, система грамматической аннотации в Национальном корпусе русского языка [3], работы по общей морфологии и другие исследования. Особо следует выделить «Лейпцигские правила глоссирования» [9], которые были разработаны в отделе лингвистики Института эволюционной антропологии имени Макса Планка и в отделе лингвистики Лейпцигского университета. Данную систему правил можно считать своеобразным общепризнанным стандартом у лингвистов мира, в первую очередь типологов. Обозначение результатов поморфемного анализа в татарском корпусе приближено к данным правилам. Привлекались и другие источники. В частности, была изучена система категорий базы данных Verbum, которая отражает состав и структуру элементарных глагольных значений, выявляемых путём сопоставления форм глаголов на материале большого количества языков [5].

Для полного описания морфологической модели литературного татарского языка в настоящее время используется около 60 морфологических тегов.

Пример корпусной аннотации словоформы (1):

(1) китапларыннан

N(китап)+PL(ЛАр)+POSS_3PL(СЫ)+ACC(нЫ)+ABL(ДАн);

Пример корпусной аннотации предложения (2):

(2) Бу шәһәргә нигез салу турында тарих китапларынан укып беләбез.

Бу (V(бу)+IMP_SG(0); V(бу); N(бу)+SG(); PN(бу)) шәһәргә (N(шәһәр)+SG()+DIR(ГА)) нигез (N(нигез)+SG()) салу (V(сал)+VN_1(у/ү/в)) турында (N(тур)+SG()+POSS_3SG(СЫ)+LOC(ДА); POST(турында)) тарих (N(тарих)+SG()) китапларынан (N(китап)+PL(ЛАр)+POSS_3PL(СЫ)+ACC(нЫ)+ABL(ДАн)) укып (V(уқы)+ADVV_ACC(Ып)) беләбез (V(бел)+PRES(Й)+1PL(БЫз)).

Так как в настоящее время в корпусе не снята грамматическая омонимия, часть слов получает альтернативные грамматические разборы (см. слова бу и турында в примере (2)).

Следует отметить, что различные нарушения регулярности морфологии татарского языка, часть которых вызвана большим количеством заимствований с разной степенью освоения и несовершенством современной татарской орфографии, приводят к затруднениям при автоматической обработке, так как многие морфотактические правила не работают на этом материале (о подходе к вопросу о снятии грамматической омонимии см. [8]).

Поисковая система корпуса позволяет реализовать поиск по:

- лемме (лексеме);
- словоформе;
- заданному набору морфологических параметров.

Таблица 1 представляет в качестве иллюстрации систему помет для обозначения татарских падежей.

Таб.1. Обозначения татарских падежей.

Сокращения	Расшифровка сокращений	Название категории	Алломорфы	Условное обозначение морфемы
NOM	nominative	именительный падеж	-	-
GEN	genitive	родительный падеж (генитив)	-ның -нең	-нЫң
DIR	directive	направительный падеж (директив)	-га -гә -ка -кә -ма -мә -а -ә	-[Г]А
DIR_LIM		направительный падеж с ограничительным значением	-гача -гәчә -кача -кәчә	-[Г]АчА
ACC	accusative	винительный падеж (аккузатив)	-ны -не -н	-н[Ы]
ABL	ablative	исходный падеж (аблатив)	-дан -дән -тан -тән -нан -нән -ннан -ннән	-[н]ДАн
LOC	locative	местно-временной падеж (локатив)	-да -дә -та -тә -нда -ндә	-[н]ДА

Поисковая система татарского корпуса поддерживает поиск минус-слов, поиск по части слова, поиск с использованием логических формул; таким образом, пользователь может задавать сложные запросы, требуемые спецификой своего научного исследования.

Корпус предоставляет значительные возможности для научно-исследовательской работы студентов.

В корпусной коллекции текстов содержится значительный набор языкового материала, который позволяет эмпирически проверять гипотезы и правила, которые формулирует лингвист. Например, пользователь может легко проверить на надежных эмпирических данных, могут ли татарские частицы присоединять аффиксы, какие подклассы частиц способны присоединять аффиксы, какого типа аффиксов могут присоединять частицы?

Корпус позволяет получить в считанные секунды большие объемы эмпирического материала (с учетом особенностей запросов пользователя) для исследований.

Корпус дает контексты, которые позволяют детально исследовать значение лексем:

- уточнить, насколько корректна или полна дефиницию лексемы, представленная в толковом словаре;
- проверить, насколько корректно выделены лексико-семантические варианты лексемы в словаре;
- обнаружить новые, не зафиксированные в словаре значения слов;
- выявить свободные и связанные значения слов (например, фразеологически связанные значения, конструктивно обусловленные значения);
- выявить типичные окружения, в которых используется слово;
- обнаружить новые, не зафиксированные в словарях слова и т.п.

Корпус позволяет получить статистическую информацию о частотности словоформ, лексем, грамматических категорий и конструкций:

- в татарском языке вообще;
- в языке того или иного писателя;
- в текстах того или иного стиля или жанра;
- в языке конкретной эпохи;
- в оригинальных или переводных текстах и т.п.
- Корпус позволяет получить достоверные сведения о распределении грамматических категорий татарского языка:
 - о частотности морфем;
 - о частотности аффиксальных цепочек;
 - о сочетаниях морфем;
 - о частотности той или иной формы слова и т.п.

Таким образом, Татарский национальный корпус «Туган тел» представляет собой информационно-справочную систему, предоставляющую значительные возможности для научно-исследовательской работы студентов (при выполнении курсовых и дипломных работ), а также для выполнения аудиторных и домашних заданий. Цель корпусных исследований - описание языка в том виде, как он проявил себя в речи, представленной в виде специально подобранного корпуса текстов. Наряду с обеспечением разных форм учебного процесса необходимыми языковыми данными, татарский корпус также будет способствовать приобретению новых умений и навыков современных и будущих студентов, повышая в целом их компьютерную грамотность.

Корпусные технологии в образовании не могут не ускорить процесс обновления методической обеспеченности преподавания татарского современному поколению студентов, которое принципиально отличаются от прежних поколений по образу жизни и, соответственно, мышления. Кроме того, доступность татарского корпуса будет способствовать сохранению и развитию языка и культуры татар, проживающих не только на территории Республики Татарстан, но и далеко за ее пределами.

Список литературы:

1. Галиева А.М., Хакимов Б.Э., Гатиатуллин А.Р. Метаязык описания структуры татарской словоформы для корпусной грамматической аннотации // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – Том 155, Книга 5. – С. 287-296.
2. Захаров В.П., Богданова С.Ю. Корпусная лингвистика: Учебник для студентов – Спб.: СпбГУ, РИО Филологический факультет, 2013. – 148 с.
3. Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru>, свободный.
4. Письменный корпус татарского языка - URL: <http://corpus.tatfolk.ru/>, свободный.
5. Плунгян В.А. Классификация элементарных глагольных значений,

используемых в БД «Verbum». – URL: <http://www.mccme.ru/ling/verbum.html>, свободный.

6. Татарский национальный корпус «Туган тел». – URL: http://webcorpora.net/TatarCorpus/search/?interface_language=ru, свободный.

7. Сулейманов Д.Ш., Невзорова О.А., Галиева А.М., Гатиатуллин А.Р., Гильмуллин Р.А., Хакимов Б.Э. Размеченный корпус татарского языка «Туган тел»: аспекты реализации // Труды Казанской школы по компьютерной и когнитивной лингвистике TEL-2014. – Казань: Изд-во «Фэн» Академии наук РТ, 2014. – С.88-93.

8. Хакимов Б.Э., Гильмуллин Р.А., Гатауллин Р.Р. Разрешение грамматической многозначности в корпусе татарского языка / Б.Э. Хакимов, // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманит. Науки. - 2014. - Т. 156, кн. 5. - С. 236-244.

9. Leipzig Glossing Rules: Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses. - URL: <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>, свободный.

УДК 37.02+371.7

Галимова Р. З.

г. Нижнекамск, Нижнекамский филиал

ЧОУ ВПО Института экономики, управления и права (г. Казань)

E-mail: galimova@nzh.ieml.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ
ПЕДАГОГОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
СО ШКОЛЬНЫМ ПСИХОЛОГОМ**

Аннотация: в данной статье рассматриваются данные эмпирического исследования профессионального становления педагогов во взаимодействии со школьным психологом

Ключевые слова: профессиональные особенности, педагог, психолог.

Galimova R.Z.

CHOU VPO « Institute of Economics, Management and Law »,

Nizhnekamsk, Russia

E-mail: galimova@nzh.ieml.ru

**RESEARCH PROFESSIONAL FORMATION OF TEACHERS IN
COOPERATION WITH THE SCHOOL PSYCHOLOGIST**

Abstract: This article describes the findings of the empirical studies of professional development of teachers in cooperation with the school psychologist

Keywords : professional features , teacher and psychologist .

Потребность Российского общества в педагогах, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и к себе, выдвигает в разряд весьма актуальных проблему повышения профессиональной, прежде всего психолого-педагогической компетентности педагога. Этот вопрос всегда был одним из важнейших в психологии педагога. Современный этап развития общества наполняет его новым содержанием. Проблема приобретает особую значимость в связи с процессом гуманизации образования.

Многие авторы (С.Г. Вершловский, Э.Н. Гусинский, Ю.Н. Турчанинова) справедливо констатируют наличие кризиса профессиональной компетентности, который испытывают многие педагога, уже работающие в школе, но не обладающие достаточно развитыми профессионально значимыми качествами [5, с.53].

Проведенное эмпирическое исследование выявила по фактору А – «замкнутость – общительность» наибольшее число испытуемых обладает высокой оценкой, что говорит об открытости, добросердечности, общительности, естественности в поведении. Эти люди охотно работают с людьми.

По фактору В – «интеллект» почти все испытуемые 91,7% имеют высокий уровень. Показатели низкого уровня отсутствуют. Данный факт говорит об абстрактности мышления, сообразительности, быстрой обучаемости.

По фактору С – «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» 25% испытуемых имеют низкую оценку, т.е. подвержены чувствам, переменчивости интересов, раздражительности, утомляемости. 33% имеют высокую оценку, что говорит о работоспособности, эмоциональной зрелости, постоянстве интересов. 41,7% имеют среднюю оценку.

По фактору Е – «подчинённость – доминантность» низкие показатели обычно говорят о застенчивости, зависимости, безропотности, тактичности. Такие характеристики свойственны 12,5% испытуемых. 29,2% обладают властью, независимостью, самоуверенностью, склонностью считать свой образ мыслей законом для себя и окружающих, авторитарностью, конфликтностью. Наибольшее количество испытуемых – 58,3% обладают средними показателями.

По фактору F – «сдержанность – экспрессивность» низкую оценку имеют 25% испытуемых, им свойственны осторожность, рассудительность, озабоченность, беспокойство о будущем. 20,8%, имеющих высокую оценку, характеризуются жизнерадостностью, беспечностью, импульсивностью, энергичностью, эмоциональностью. Остальные 54,2% имеют по данному фактору среднюю оценку.

По фактору G «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения» лишь 1 человек – 4,2% имеет низкую оценку, т.е. подвержен влиянию случая или обстоятельств. Большинство преподавателей – 70,8%, обладая высокой оценкой по данному фактору, осознанно соблюдают нормы и правила поведения, обладают настойчивостью в достижении цели, точностью, ответственностью, деловой направленностью.

По фактору H – «робость – смелость» испытуемые имеют, в основном, среднюю оценку. В целом фактор определяет реактивность на угрозу в социальных ситуациях и определяет степень активности в социальных контактах.

По фактору I – «жесткость – чувствительность» 12,5% испытуемых имеют низкую оценку, им свойственны мужественность, рассудочность, реалистичность, практичность, некоторая чуждость. 28% испытуемых имеют высокую оценку, что говорит о мягкости, стремлении к покровительству, артистичности натуры, женственности, развитой способности к эмпатии. 66,7% обладают средней оценкой.

Фактор L – «доверчивость – подозрительность» в целом говорит об эмоциональном отношении к людям. Преподаватели, принявшие участие в диагностике, имеют средний уровень по данному фактору.

По фактору M – «практичность – развитость воображения» 8,3% испытуемых с низкой оценкой характеризуются практичностью, добросовестностью, излишней внимательностью к мелочам. 50% с высокой оценкой имеют развитое воображение, высокий творческий потенциал, ориентированы на свой внутренний мир. 41,7% испытуемых обладают средним уровнем.

По фактору N – «прямолинейность – дипломатичность» 37,5% диагностируемых имеют низкий уровень, 58,3% - средний, 4,2% - высокий. Данный фактор характеризует стиль подхода к окружающим людям и событиям.

По фактору O – «уверенность в себе – тревожность» низкие показатели отсутствуют, что говорит об отсутствии у испытуемых безмятежности, хладнокровия и полного спокойствия. Почти половина испытуемых 45,8% имеют по этому фактору высокую оценку, что говорит о тревожности, депрессивности, впечатлительности.

Фактор Q1 – «консерватизм – радикализм» характеризует отношение к новым неустоявшимся взглядам, переменам, экспериментированию. Наибольшая часть испытуемых – 75% имеет средний уровень.

По фактору Q2 – «конформизм – нонконформизм» 11,7% испытуемых имеют низкую оценку, что говорит о предпочтении работать и принимать решение в группе с другими людьми. Они ориентированы на социальное одобрение. 50% имеют среднюю оценку. 8,3%, обладающие высокой оценкой, предпочитают собственные решения, независимы, но не всегда доминантны, не нуждаются в одобрении и поддержке.

Фактор Q3 – «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» характеризует степень контроля за эмоциями, поведением. В отличие от социальной нормативности поведения этот фактор измеряет уровень внутреннего контроля. 4,2% испытуемых имеют низкий уровень, 70,8% - средний, 25% - высокий.

По фактору Q4 – «расслабленность – напряжённость» 8,3% испытуемых с низкой оценкой характеризуются расслабленностью, спокойствием, низкой мотивацией, излишней удовлетворённостью. 20,8% - взвинченностью, беспокойством, фрустрированностью, повышенной мотивацией. 70,8% испытуемых имеют среднюю оценку.

По фактору MD – «адекватность самооценки», чем выше оценка, тем в большей степени человеку свойственно завышать свои возможности и переоценивать себя. По данному фактору 29,2% испытуемых имеют высокую оценку, т.е. в некоторой степени им свойственно переоценивать себя, остальные же испытуемые, принявшие участие в диагностике, оценивают себя вполне адекватно.

Показатели уровня способности к саморазвитию и самообразованию. Обработка и анализ результатов по методике определения уровня способности к саморазвитию и самообразованию послужили основой для следующих выводов:

1. Педагогическая деятельность, её сущность исключают низкий и очень низкий уровни способности к саморазвитию и самообразованию, так как это несовместимо с профессией педагога.

2. Возрастание уровня способности к саморазвитию и самообразованию зависит от длительности пребывания в профессии, т.е. стажа педагогической деятельности.

Самодиагностика уровня педагогических способностей выявила, отрицательную корреляционную связь (-0,50299) между параметром Q2 – «конформизм - нонконформизм» методики многофакторного исследования личности Р.Кеттелла и удовлетворённостью уровнем профессионального становления. Это означает, что педагог, удовлетворённый уровнем своего профессионального становления является конформистом, т.е. в большей степени ориентирован на общественное мнение и социальное одобрение.

Фактор В – «интеллект» этой же методики связан со способностью к саморазвитию и самообразованию и имеет положительный коэффициент корреляции 0,531543, устанавливающий взаимосвязь между этими параметрами.

Таким образом, видим, что между двумя признаками существуют 4 положительные связи. Это означает, что чем больше выражен один признак, тем больше другой. Содержательно это выглядит так: высокий уровень способности к саморазвитию и самообразованию является основополагающим фактором для развития педагогических способностей.

Педагогическая деятельность, как отмечают педагоги и психологи, по своей сути является деятельностью совместной, т.е. это деятельность, которая строится по законам общения. Общение является основой и неотъемлемой компонентой труда педагога. Для успешной работы, тем более для достижения высокого уровня профессионализма, необходимы не только предметные и психолого-педагогические знания, но и умение общаться. Это подтвердилось наличием положительной корреляционной связи (0,510399) между способностью к саморазвитию и уровнем коммуникативных

способностей.

Вторая положительная связь (0,507425) выявила зависимость уровня таких педагогических способностей как организаторские от способности к саморазвитию. Так как высокий уровень профессионализма предполагает наличие умений включать учащихся в различные виды деятельности и организовывать деятельность коллектива.

Так же выявлена положительная корреляционная связь (0,501351) между способностью к саморазвитию и самообразованию и уровнем дидактических способностей. Данная связь означает, что педагог, осознающий необходимость саморазвития для профессионального становления всегда будет совершенствовать свои умения реконструировать, адаптировать учебный материал для ясного доступного преподнесения его учащимся.

Между суггестивными способностями, т.е. умениями непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся, и способностью к саморазвитию и самосовершенствованию также выявлена положительная корреляционная связь (0,52975).

Для успешной организации работы школьному психологу необходимо хорошо знать отношение учителей к проблемам развития профессиональной компетентности, искать в их позициях точки соприкосновения с собственным мнением и предпосылки для взаимодействия.

Чтобы выявить общие тенденции во взглядах педагогов на профессиональное и личностное совершенствование, на психологическую службу и взаимодействие с ней, было проведено анкетирование педагогов.

Интересными и отчасти закономерными представляются ответы на вопрос: «На кого в первую очередь должна быть направлена деятельность психолога?». Трудность укрепления первого контакта и дальнейшего взаимодействия психолога с учителем во многом будет зависеть от установки «воспитывать других».

Учителя чаще всего не считают себя объектом деятельности школьного психолога. По их мнению, действия психолога должны направляться соответственно, на учеников, на родителей и на администрацию. Большая часть педагогов полагает, что изменять нужно другого человека, а не его лично – учителя.

26 преподавателей из 48, что составляет 54,2%, удовлетворены актуальным уровнем своего профессионального становления, который обеспечивается систематической и периодической работой по самообразованию и саморазвитию.

Отвечая на пункт анкеты: «Насколько Вы считаете себя подготовленными в вопросах возрастной и педагогической психологии?», педагоги показали следующие результаты: полностью – 0%, достаточно – 27,3%, частично – 72,7%, не готов – 0%. Показатель подготовленности в вопросах возрастной и педагогической психологии. В необходимости введения психологической службы были глубоко убеждены 39%, убеждены в определенной степени 61%. Тех, кто вообще не уверен, не оказалось.

Таким образом показатель убежденности необходимости введения психологической службы. Испытывали потребность в повышении уровня своих психологических знаний 66,%.
Список литературы:

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. – Казань, 1996.– 567 с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1998.– 317 с.
3. Анисимова Р.А. Психологическая служба и мастерство педагога. – М., 1990.– 250 с.
4. Галимова Р.З. Влияние профессионального стажа на психологический климат в педагогическом коллективе // Концепт: Самоопределение учащейся молодежи: проблемы и перспективы.– 2015.
5. Минахметова А.З. Психодиагностическая диагностика профессиональной

УДК 378.147, 004.9

Галимянов А. Ф.¹, Ниджерс М.Т.²

¹к.ф.-м.н., доцент кафедры информационных систем
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Россия, Казань
E-mail: anis_59@mail.ru

²аспирант кафедры информационных систем ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Россия, Казань
E-mail: Nijres@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЛИЖНЕМ ВОСТОКЕ

Аннотация: В данной работе производится сравнительный анализ дистанционного образования в разных странах Ближнего Востока.

Ключевые слова: дистанционное образование, Ближний Восток, сравнительный анализ, электронное обучение

Galimyanov A. F. ¹, M. T. Nidzhers ²

¹к.ф. - m. N, associate professor of information systems
FGAOOU WAUGH "The Kazan (Volga) federal university"
Russia, Kazan
E-mail: anis_59@mail.ru

²aspirant of department of the VO FGAOU information systems
"The Kazan (Volga) federal university"
Russia, Kazan
E-mail: Nijres@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF REMOTE EDUCATIONS IN THE MIDDLE EAST

Abstract: In this paper, comparative analysis of distance education in different countries of the Middle East .

Keywords: distance education , the Middle East , comparative analysis , e-learning.

В настоящее время известны разные определения дистанционного обучения. По определению Ниижело (Neegeel): дистанционное обучение это обучение, которое дает обучающимся возможность выбора в пределах возможности. По определению Unisco дистанционное обучение является обучением, основанным в систематическом использовании печатных средств массовой информации и других средств массовой информации, и оборудование, используемое при этом, должно быть хорошо подготовлено для того, чтобы облегчить общение между учащимися и учителями, а также оказывать поддержку учащимся в своих исследованиях. Как определяет Desmond Kegan, дистанционное образование представляет собой термин, который включает в себя широкий спектр обучения и изучения стратегий, это относится к дистанционному обучению и самостоятельного изучения на уровне высшего образования. По определению Peters'a это есть способ распространения знаний и навыков .при использовании административных и многочисленных технических средств для получения высокого качества результата, образовательную

площадку можно использовать в учебном процессе и, следовательно, дает возможность студентам выбора местонахождения.

Развитие средств передачи и информационных технологий привело к развитию и изменению терминов и дистанционное обучение при современных видах передачи информации указывают также на облегчение процесса связи между учителем и обучаемым

При возникновении дистанционное обучение называлось «обучением по переписке», а это означает, что посредником являлась почта, которая передает печатные материалы и материалы в письменной форме, между учеником и учителем. С появлением радио и телевидения появился новый термин, «открытое обучение», его идея состояла в том, чтобы использовать радио и телевидение, для обеспечения учебного процесса для получения высшего образования взрослыми. Благодаря революции информационных технологий связь между преподавателем и учащимися стал возможен как акустически, так и в письменной форме, стало возможным передача (вещание) учебного материала в прямом эфире по радио или по телевидению.

Компьютерная революция позволила использовать преимущества этих новых технологий и в сфере дистанционного обучения, которые вошли во все сферы жизни. В начале девяностых годов появился новый термин «электронное обучение». Благодаря этому, сегодня основная проблема электронного обучения связана не с доступом к информации, так как большая часть наших информационных нужд легко удовлетворяется. То, в чём мы в настоящее время нуждаемся и то, что нам предоставляет электронное обучение содержания более эффективных методах обработки и осмыслении информации и её воссоздании. Если сфера образования будет только делать акцент на передаче и распространении информации, пренебрегая критической оценкой и обеспечением значимых структур знания, способных отвечать потребностям образования будущего столетия, то она выбрала неправильный путь. Основная задача состоит не только в развитии образования, она заключена в понимании природы и потенциальных возможностей электронного обучения, в том, какую концепцию образования обеспечивает нам данное медиасредство преподавания и какие имеются пути достижения цели.

Заметим, что модели дистанционного обучения прошли через несколько этапов и различных названий, связанных напрямую в соответствии с развитием информационных и коммуникационных технологий, но на основе всех моделей лежит фундаментальная концепция нахождения обучающегося и учителя в разных местах.

Рассмотрим некоторые вехи развития дистанционного обучения на Ближнем Востоке. В 1979 году была собрана конференцией в Иордании, с участием специалистов Арабских стран и экспертов из ЮНЕСКО. Эта конференция рекомендовала создать арабский университет с дистанционным обучением, чтобы студенты, которые не могут посещать традиционные университеты, имели возможность получить образование.

С тех пор открылись университеты на Ближнем Востоке, работающие в форме открытого обучения и дистанционного обучения. Ниже мы предлагаем краткий обзор некоторых арабских университетов, работающих в этой области.

Аль-Кудс Открытый университет, Палестина
(المفتوحة القدس جامعة)

1985 _ 1991 года был создан временный штаб- Кудс Аль Открытого университета в Иордании, и в течение этого периода была подготовлено все необходимое чтобы начать университетские образовательные услуги

В 1991 году головной офис был перенесен в город Иерусалим, где он начал свой первый учебный год, и были созданы филиалы вуза во всех палестинских

территориях. В 1995 году был осуществлен первый выпуск.

Университет обеспечивает электронное обучение. Количество студентов около 70 000 и этот университет является одним из крупнейших университетов в Палестине, там учится около 37% студентов всей Палестины. Филиалы университета - Хевро(الخليل), Ягта(يطا)-Дура(دورا)-Вифлеем(لحم بيت)-рамалла(الله رام), аль-Бире(البيرة), Иерихон (أريحا), Сальфит(سلفيت)- Калькилия(قلقيلية)-Наблус(نابلس)- Тубы(طوباس) –Тулькарм(طولكرم)- Дженин(جنين)- Газа(غزة)- Северная Газа(غزة شمال)-Васта(الوسطى)- Хан юнис(خان يونس)- Рафах(رفح) - и за пределами Палестины имеется филиал в городе Амман(عمان) в Иордании(الأردن).

В Королевстве Саудовская Аравия система образование была принята и утверждена в 1953 г. на факультете мусульманского Шариата. Указанный факультет был основой существовавшего ранее в стране факультета имени Имама Мухамеда Бин Аль Сауд. Однако, данная систем а образования была отменена и многократно изменена в некоторых вузах Королевства в связи с нижеследующими причинами:

- высокий уровень ухода учащихся и неуспеваемости;
- слабость образовательного уровня и знаний абитуриентов, поступающих в вуз;
- отсутствие серьезность у многих студентов;
- увеличение роста студентов на получение академических отпусков на несколько семестров или на несколько лет;

Однако, в 2008 году министерство высшего образования Королевства Саудовской Аравии заявила о своей инициативе по созданию национального образовательного центра и труда с использованием опыт и программных электронных ресурсов (система дистанционного образования). Как показалось, данная инициатива имеет большое значение в развитие образования в саудовских вузах с помощью этой системы.

За короткое время, вышеупомянутый центр получил определенное количество достижений, которые были реализованы, из них:

- система по управлению образовательных процессов;
- формирование регламентов, регулирующих электронного обучение и дистанционного образования;
- созыв международных конференций по электронному обучению.

В рамках этого исследования, относительно опыта «Саудовский электронный университет» в качестве реализации этого университета «открытый университет» с момента его создания. Преимущество университета заключается в основе качественных специализаций в области информатике и медицинских науках, а также в менеджменте и бизнесе. Многие саудовские вузы утвердили и реализовали на практике данной системы дистанционного образования.

В 2011 году был создан Саудовский Виртуальный университет (الجامعة السعودية الإلكترونية) Рабочим языком в университете является английский, предоставляется подготовительный год на развитие навыков английского языка. В 2013/2014 гг. в саудовском электронном университете учились 433638 бакалавров и магистров. Филиалы университета находятся в городах: Эд- Даммам(الدمام), Джидда(جدة), Медина(المدينة المنورة), Эль-Касим(القاصيم), Абха(ابها), Эль-Джауф(الجوف), Эт-Таиф(الطائف), Табук (تبوك), Джизан(جازان) Университет сотрудничает с Колорадским университетом, подписано соглашение с университетом Франклина, с колледжем EnglishFirst, который специализируется по изучению английского языка с использованием интернета. Также имеется соглашение с медицинским колледжем Каблан, который представляет квалификационные программы по медицинским специальностям (USMLE). Осуществляется широкое региональное и международное техническое сотрудничество. Например,

- сотрудничество с компанией Айлусан по применению баннерной системы в университете;

– сотрудничество с компанией БлэкБорд по реализации электронной образовательной системы, и предоставление электронных услуг, которые достигли 99,7 % согласно данным центра в г. Амстердам;

– после подписания соглашения с компанией «Итесалатсаудия», а также с компанией «Мобайли», в главном здании университета в Эр-Рияде была установлена сеть интернета со скоростью 150 мб в сек.

– Компания «майкрософт» предоставила всем студентам университета почтовые ящики в количестве 6000 ящиков.

Также можно отметить, что саудовский электронный университет предоставляет свои образовательные услуги для студентов подготовительных курсов, обучающихся в университете им. принцессы Нура Бинт Абдель-Рахмана.

Сирийский Виртуальный университет (سوريةالافتراضيةالجامعة)

В 2001 году стала принята открытая система образования в Сирийской Арабской Республике, которая позволяет сирийским студентам зарегистрироваться в сирийских государственных университетах в открытой системе.

Основанный в 2002 году Сирийский Виртуальный университет, является первым виртуальным университетом на Ближнем Востоке. Всю глобальную образовательную программу разрабатывали высококвалифицированные специалисты и профессора. Сирийский виртуальный университет заключил партнерские отношения со многими ведущими университетами мира и регулярно контролируют качество и результаты обучения. В Сирийском виртуальном университете организованы семинары, направленные на модернизацию технологий образования через Интернет на постоянной основе, преподаватели подбираются по международному стандарту, преподавание ведется на арабском и английском языках.

В 2013 году количество студентов в Сирийском Виртуальном университете превысил 17 тысяч студентов и выпускников университета составляет 5165 тысяч студентов и 516 магистров.

Студентам предлагается право выбора сдачи экзаменов- в университете либо не выходя из дома ,через интернет под наблюдением экзаменатора.

Отделения университета представлены в Сирии в следующих городах:

Дамаск (دمشق), Хомс(حمص), Хама(حماء), Тартус(طرطوس), Алеппо(حلب), Идлиб(ادلب), Эр-Ракка (الرقّة), Эль-Хасака(الحسكة), Эс-Сувайда(السويداء), Эль-Камышлы (القامشلي), Дайр-эз-Заур (دير الزور).

Отделения университета представлены также за границей: Саудовская Аравия(السعودية العربية المملكة), Объединённые Арабские Эмираты(الامارات العربية المتحدة), Египет(مصر), Иордания(الاردن), Турция(تركيا), Ливан(لبنان), Кувейт(الكويت).

В университете обучение проходит дистанционно, используя методы электронного обучения, проводятся встречи через видеоконференции, где профессор читает лекции, помогает разобраться в возникших вопросах, обсуждаются темы. Все это проводится в электронном виде.

В 2014 году Сирийский виртуальный университет и Российская Организация Евразийского Сотрудничества заключили соглашение об обучении арабскому языку в качестве иностранного языка студентов, не владеющих языком. Сирийский виртуальный университет обеспечивает студентов учебниками через интернет и предоставляет доступ к материалам.

Электронный университет Хамдан бин Мохаммед (الذكية محمد بن حمدان جامعة)

В 2002 году, был создан электронный университет Хамдан бин Мохаммед в Объединенных Арабских Эмиратах. Электронный Университет Хамдан бин Мохаммед заключил соглашение с международными университетами Калифорнии, Бредфорда, Южной Африки, Международной федерации больниц, Университета штата Мэриленд, Электронного университета Азии, Австралийского института. Электронный

Университет Хамдан бин Мохаммед публикуется в восьми научных журналах, а также был награжден премиями в сфере науки и других видах деятельности на Ближнем Востоке.

В Египте с 1983 года представлена программа дистанционного обучения. В 1990 году программа дистанционного обучения начала применяться в университетах Каира, Александрии, в Университет Айн-Шамс и университета Асьют. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Египетский Электронный университет. (الالكتروني للتعليم المصرية الجامعة)

В 2008 году открылся Электронный Египетский университета – EELU. Хотя университет является частным, полностью контролируется Министерством высшего образования. Язык обучения в университете в основном является английский, некоторые учебные материалы преподаются на арабском языке. Электронный университет включает в себя такие специальности как: вычислительная техника; информационные технологии; экономика и введение бизнеса. Также в Электронном египетском университете имеется педагогический факультет, который предоставляет следующие направления подготовки и специальности – бакалавриат, специалитет, магистратура, и аспирантура. Есть три учебных центра в университете Айн-Шамс(عين شمس), Танта(طنطا), Асьют(اسيوط).

Открытый образовательный институт в Ираке. (في المفتوحة التربوية الكلية) (العراق)

В 1998 году он был создана открытый образовательный институт в Ираке, который позволяет преподавателям иракских школ возможность завершить свое высшее образование без отрыва от работы. Открытый институт способствует развитию качества образования и повышения научного уровня преподавателей, а также переподготовку и развитие навыков учителей,

Изучаемые дисциплины утверждаются Советом факультета и Советами кафедр, а также утверждены министерством высшего образования и научных исследований, прежде всего, педагогическим факультетом. Имеет Образовательные центры в городах Багдад(بغداد), Найнава(نينوى), Эн-Наджаф(النجف), ди кар(ذي قار), Эд-Дуджейль(الديجيل), Басра(البصرة), Майсан(ميسان), Киркук(كركوك), Салах-эд-Дин(صلاح الدين), Мутанна(مثنى), Кербела(كربلاء), Васит(واسط), Вавилон(بابل), Дияла(ديالى), Анбар(الانبار), Балад(بلد), Кадисия(القادسية).

Арабский Открытый университет (المفتوحة العربية الجامعة)

В 2002 году было создан Арабский Открытый университет с помощью Открытого университета Великобритании, который является одним из самых важных университетов в мире в области открытого образования. Арабский Открытый университет является частным университетом и имеет региональные представительства в Кувейте, Саудовской Аравии, Египете, Иордании, Ливане, Бахрейне, Судане, Омане. Главная университетский центр находится в Кувейте. Арабский Открытый Университет предлагает образовательные программы бакалавриата по многим специальностям. Имеет: Соглашение с Британским Открытым университетом, Академический меморандум с британским университетом Хартфордшир, Академический меморандум с британским университетом Де Монфорт, Меморандум с университетом с канадским университетом Атабаски, Меморандум с иорданской академией им. Королевы Рания по обучению преподавателей в г. Амман, Меморандум с организаций «Мир знаний и цифрового контента» в г. Амман, специализирующий по публикации научных исследований, Меморандум с арабским институтом планирования в Кувейте, Меморандум с общим собранием банков и других финансовых учреждений в Королевстве Бахрейн для предоставления образовательной программы для студентов по разным специальностям – местонахождения: Филиал университета в Бахрейне. Является членом европейской сети (EDEN) - (дистанционное образование), Международного союза науки по дистанционному образованию (ICDE),

союза Открытых Азиатских университетом (AAOU), всемирной сети по творчеству (Global University Network for Innovation GUNI) в Испании, общеарабского союза университетов, арабской системы дистанционного образования. Сотрудничает с ЕС по проекту: Entrepreneurship, (филиал в Ливане).

Трудности электронного обучения в Ближнем Востоке.

Как и другие формы и методы образования, электронное обучение сталкивается с препятствиями, которые мешают ее осуществлению. На наш взгляд, среди них можно указать следующие:

1. Разработка критериев и стандартов
2. Правила и стимулы, компенсационные требования, которые стимулирует и поощряет студентов в электронном обучении
3. Доставка контента и эффективной образовательная среда
4. Защита и конфиденциальность.
5. Готовность студентов к новому стилю работы
6. Неразработанность системы мониторинга
7. Дефицит учителя, которые свободно владеют "Искусством E-Learning"
8. Необходимость постоянного обучения и поддержки учащихся и администраторов на всех уровнях
9. Необходимость распространить содержание высокого уровня качества, так как конкуренция носит глобальный характер.
14. Необходимость постоянного обновления.

Список литературы

1. المفتوحة السودان جامعة / تتعلم كيف تعلم - م.
2. م. ٢٠٠٤ / النيلين جامعة / والمكتبات المعلومات علم في دكتوراة / الله عوض الدين حسام - م.
3. المكتبات المعلومات ومراكز الحديثة التكنولوجية كتاب / الصوفي إسماعيل الله عبد - م. ١٩٩٢ / الآداب كلية مكتبة / الخرطوم جامعة / المدرسية
4. م. ٢٠٠٤ / بعد عن التعليم / شمو محمد علي - م.
5. الإسراء مكتبة دار / طنطا / التعليمية والوسائل التعليم تكنولوجية / علي السيد محمد - م. ٢٠٠٩ / والنشر للطباعة
- 6- Сайт Аль-Кудс Открытый университет موقع جامعة القدس <http://www.qou.edu/>
- 7- сайт Аравия Виртуальный университета موقع الجامعة السعودية الإلكترونية <https://www.seu.edu.sa/sites/ar/Pages/main.aspx>
- 8- сайт Сирийский Виртуальный университета موقع الجامعة السورية الافتراضية <https://www.seu.edu.sa/sites/ar/Pages/main.aspx>
- 9- Университет Хамдан бин Мохаммед электронной университета сайт جامعة جامعة موقع <http://www.hbmsu.ac.ae/ar>
- 10- сайт Египетский E-Learning Университет موقع المصرية الجامعة الإلكترونية http://www.eelu.edu.eg/index.php/home_ar
- 11- Открытый образовательный колледж в Ираке موقع الكلية التربوية المفتوحة <http://www.oe-college.com/>
- 12- Сайт Открытого арабского университета موقع العربية الجامعة https://arabou.edu.kw/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=421
- 13- الرشد مكتبة. التعليم وتكنولوجيا وسائل: 2010، محمد أحمد، سالم 13 - م. 2004؟ الرشد مكتبة، الرياض الإلكترونية والتعليم التعليم تكنولوجية: أحمد، سالم 14 - الرياض والتطبيقات الأسس الإلكترونية التعليم؟ أحمد، والمبارك، الله الموسيقى، عبد 15 - م. 2005. البيانات شبكة مؤسسة، التعليم في المهني والتدريب الفني للتعليم العامة المؤسسة تجربة، الحريش جاسر د. "الإلكتروني والتدريب الاتحاد،" وتحديات آمال التنمية الدول في الإلكترونية التعليم " المنعم عبد محمد إبراهيم م.

في والاتصالات المعلومات تقنيات توظيف حول الإقليمية الندوة) للاتصالات ي الدول
مصر / 2003 يوليو - (التعليم
في الاتصالات و المعلومات تكنولوجيا لاستخدام التهيئة البنية ” اسماعيل فادي . م-
2003 يوليو 15-17 * دمشق ” بعد عن التعليم و ، التعليم
الهيئة أعضاء ، نظر وجهة من الإلكتروني التعلم استخدام معوقات ، لحوامدة فؤاد محمد الدكتور -16
-التطبيقية البلقاء جامعة كلية إربد الجامعية ، البلقاء التطبيقية جامعة في التدريسية
الأردن - التطبيقية البلقاء جامعة - الأردن
الأربعة النماذج بين مقارنة دراسة ، الإلكتروني التعليم خدمة في الحديثة والتطورات الاتجاهات
الملك جامعة - المعلومات نظم و الحاسب كلية الخليفة سليمان بنت هند ، بعد عن التعليم
\ ، ks u . e d u . s a / s e m i n a r s / f u t u r e s c h o o l / i n d e x 2 . h t m ، سعود

Галимянов А. Ф.¹, ²Аль-Саффар Нур М Фаик

¹к.ф.-м.н., доцент кафедры информационных систем

ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет»

E-mail: anis_59@mail.ru

²аспирант ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет»

E-mail: alsaffar10@yahoo.com

**ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА
С БОЛЬШИМ КОЛИЧЕСТВОМ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ:
НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ**

Аннотация: В данной работе рассмотрен жизненный цикл программного продукта. Выделены основные стадии жизненного цикла. Рассмотрены стадии внедрения и сопровождения программного продукта с большим количеством пользователей. Сделаны выводы о целесообразности использования компьютерных методов обучения.

Ключевые слова: программный продукт, жизненный цикл, внедрение, сопровождение, дистанционное обучение, опережающее обучение.

Galimyanov Anis Fuatovich,

associate professor, Kazan (Volga region) Federal University

E-mail: anis_59@mail.ru

Al-Saffar Noor M Faeq,

Post-graduate student Kazan (Volga region) Federal University

E-mail: alsaffar10@yahoo.com

**THE SOFTWARE PRODUCT'S LIFE CYCLE WITH LARGE NUMBERS OF
USERS: THE CASE OF TRAINING PROGRAMS**

Abstract: This article describes the software product's life cycle. It is spoken in detail about stages of the life cycle. It is dealt with the stage of implementation and maintenance the software with larger number of users. Conclusions are drawn about the feasibility of using computer-based training methods.

Keywords: software product, life cycle, implementation, maintenance, distance education, advanced training.

Во многих отраслях экономики информационные технологии играют значимую роль в создании конкурентных преимуществ. Производится огромное количество программных продуктов (ПП), однако, ряд авторов отмечают [1, 2], что количество неудачных внедрений составляет около 30%. Учитывая, что стоимость риска к стадиям внедрения и сопровождения составляет максимальное значение, стадии внедрения и

сопровождения новых и модифицированных ПП являются наиболее критичными стадиями для оценки успешности всего проекта разработки. Достаточно часто работы, проводимые на стадии внедрения, включают в стадию сопровождения. В стадии внедрения выделяется этап «подготовка пользователей», причем работа с пользователями включает в себя различные аспекты от обучения работе до психологических аспектов восприятия новой системы. Исследование проблем повышения эффективности внедрения ПП, существенной частью которого является разработка методов и инструментальных средств обучения пользователей ПП, является актуальной научной задачей.

Подготовка пользователей ПП после этапа ввода в эксплуатацию программного продукта существенным образом замедляет стадию внедрения программного продукта. Причем для большого количества пользователей программного продукта эффективность подготовки существенно зависит от выбранного метода подготовки пользователей к работе с программным продуктом.

Согласно национальному стандарту РФ [3,4] жизненный цикл (ЖЦ) - это развитие системы, продукта, услуги, проекта или других изготовленных человеком объектов, начиная со стадии разработки концепции и заканчивая прекращением применения. В [3] описываются следующие группы процессов ЖЦ: процессы соглашения, процессы организационного обеспечения проекта, процессы проекта, технические процессы, процессы реализации, процессы поддержки, процессы повторного применения.

В ГОСТ 34.601 – 90 [5] рассматриваются стадии создания автоматизированных систем (АС), а автоматизированная система – это система программных и аппаратных средств, предназначенных для автоматизации процесса деятельности человека. Согласно [5] ЖЦ включает следующие стадии: формирование требований к АС, разработка концепции АС, техническое задание, эскизный проект, технический проект, рабочая документация, ввод в действие, сопровождение АС.

Выделим основные стадии ЖЦ:

- 1) Планирование – определение основных задач, которые должны быть выполнены в процессе разработки, оценка финансовых, людских, технических и нетехнических ресурсов, объемов и сложности разрабатываемого ПП, разработка методов тестирования и критериев приемки ПП.
- 2) Анализ и формирование требований – анализ требований к ПП, завершающейся полной спецификацией ожидаемой внешней линии поведения создаваемого ПП.
- 3) Проектирование – определение и документальное обоснование алгоритмов для каждого компонента.
- 4) Разработка (реализация, кодирование) – перевод результатов проектирования в текст на языке программирования.
- 5) Тестирование, отладка – проверка каждого модуля в отдельности, взаимосвязей модулей, функционирования ПП в целом для выявления дефектов в функциях, логике и форме реализации ПП.
- 6) Внедрение – поставка ПП заказчику.
- 7) Эксплуатация и сопровождение – исправление ошибок и внесение изменений в эксплуатируемый ПП.

Последовательность выполнения стадий жизненного цикла характеризуется выбранной моделью жизненного цикла. Существуют следующие модели жизненного цикла: каскадная (водопадная, последовательная) модель, V-образная модель, модель с промежуточным контролем (итерационная модель), спиральная модель, инкрементная модель (многопроходная модель), модель прототипирования, модель быстрой разработки приложений [6, 7, 8, 9].

При разработке ПП особое внимание уделяется стадии сопровождения, в

которую часто включается стадия внедрения [10, 11]. Стадии внедрения и сопровождения тесно связаны между собой и, согласно вышеперечисленным моделям, следуют друг за другом. Назначением стадии внедрения является передача готового продукта в полное распоряжение конечных пользователей. Сопровождение – это процесс исправления ошибок, координации всех элементов системы в соответствии с потребностями пользователя, внесения нужных ему изменений [12]. Этап планирования сопровождения можно начинать на этапе ввода в эксплуатацию программного продукта, поскольку на данном этапе начинают выявляться ошибки в ПП и требования для адаптации и модернизации программного продукта. Стадии внедрения и сопровождения наслаиваются по времени друг на друга, а в некоторых источниках [13,14] стадию внедрения включают в стадию сопровождения.

Последним этапом стадии внедрения является этап обучения. Причем при внедрении ПП с большим количеством пользователей процесс обучения может занимать достаточно длительный период времени, что затягивает стадию внедрения [7, 14]. К моменту внедрения программного продукта к обучению пользователей ПП предъявляются жесткие требования по скорости обучения в условиях малого количества персонала, который может заниматься обучением, и по техническим ресурсам, на которых может проводиться деятельное обучение. В связи с этим исследование и анализ перекрытия во времени стадий внедрения и тестирования являются одним из путей поиска возможностей по ускорению обучения профессиональных пользователей программного продукта.

На этапе обучения пользователей количество специалистов, умеющих работать с системой, обычно ограничено, поскольку к таким специалистам можно отнести в основном разработчиков, тестировщиков и технических писателей, в то время как потребность в компетентных пользователях на этом этапе весьма велика.

Первичный процесс обучения профессиональных пользователей проводится на стадии внедрения программного продукта. На стадии сопровождения проводится дообучение пользователей, и обучение новых пользователей, не работающих ранее с программным продуктом. Поскольку основной задачей обучения является приобретение профессиональными пользователями навыков работы с программным продуктом, то целесообразно обучение с помощью компьютерных обучающих систем.

Потребность в компетентных пользователях резко растет в начале стадии сопровождения. Количество и качество подготовленных пользователей существенно определяется выбранной стратегией обучения, методами и инструментами обучения пользователей. Таким образом, от выбранной стратегии обучения пользователей зависят сроки сдачи проекта и материальные затраты на проект.

Традиционное классическое обучение, веками практикуемое во всем мире перестало отвечать современным требованиям информационного общества. Академической общественностью системы образования России признано, что важным и перспективным направлением развития системы образования является широкое внедрение методов дистанционного обучения (ДО) на основе использования современных педагогических, перспективных информационных и телекоммуникационных технологий [15]. Особую актуальность технологии ДО приобретают в условиях стран, имеющих обширную территорию. Создание эффективных систем дистанционного обучения создает условия социальной доступности к качественному образованию для значительной части населения, содействует решению проблемы образования для людей, которые по различным причинам не могут воспользоваться услугами очного обучения.

Дистанционное обучение можно определить, как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и/или со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической

системе. [16]

Традиционная система обучения, которая предполагает отвлечение служащего на определенный период от рабочего места, и, следовательно, ведет к потерям для компании, оказывается все более не приемлемой. Обучение должно происходить быстрыми темпами, чтобы не сдерживать процесс внедрения и реализации новых товаров на рынке.

Анализ временных и материальных затрат на обучение профессиональных пользователей ПП показывает, что при количестве пользователей от 100 человек и выше целесообразнее обучение с помощью компьютерного метода обучения по сравнению с традиционным методом обучения и методом «научи учителя». Причем при обучении с помощью компьютерного метода обучения качество репродукций везде одинаково и исключается снижение качества обучения из-за человеческого фактора, промежуточного элемента в виде учителей.

Исследование последовательности этапов жизненного цикла ПП показывает, что использование компьютерных методов обучения, основанных на компьютерных обучающих программах с ситуационным методом обучения, дает возможность опережающего обучения профессиональных пользователей ПП, что снижает риски неудачного внедрения и уменьшает время, требуемое на стадию внедрения.

Список литературы:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И.. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – Минобразования РФ: МЭСИ, М., 1999
2. Брауде Э. Технология разработки программного обеспечения. – СПб.: Питер, 2004. – 655 с.: ил.
3. Бунова Е.В., Буслаева О.С. Оценка эффективности внедрения информационных систем. // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. – № 1. – 2012. – С. 158-164.
4. Гагарина Л.Г., Кокорева Е.В., Виснадул Б.Д. Технология разработки программного обеспечения: учебное пособие / под ред. Л.Г. Гагариной. – М.: ИД «Форум»: ИНФРА-М, 2008. – 400 с.: ил.
5. Гласс Р., Нуазо Р. Сопровождение программного обеспечения: Пер. с англ. – М.: Мир, 1983. – 156 с., ил.
6. Государственный стандарт Союза ССР ГОСТ 34.601-90 "Информационная технология. Комплекс стандартов на автоматизированные системы. Автоматизированные системы стадии создания" (утв. постановлением Госстандарта СССР от 29 декабря 1990 г. N 3469)
7. Дунаев Г. Сопровождение систем обработки больших данных. // Первая миля = Last Mile. – № 4. – 2013. – С. 46-49.
8. Колесников С.Н. Как организовать проект внедрения. // <http://citforum.ru/cfin/articles/organize.shtml> - 2000г.
9. Кравченко А. "Провал внедрения" или как выбрать квалифицированную компанию-внедренца. // <http://www.crmdaily.ru/sovety-po-vyboru-crm/483-svet-prolityj-na-provalnye-vnedreniya.html> - 1-02-2011, 15:49
10. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р ИСО/МЭК 12207-2010 "Информационная технология. Системная и программная инженерия. Процессы жизненного цикла программных средств" (утв. приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 30 ноября 2010 г. N 631-ст)
11. Орлик С. Основы программной инженерии (по SWEEBOK) / Русский перевод SWEBOK 2004 с замечаниями и комментариями. – <http://swebok.sorlik.ru/>, 2004-2010 гг.
12. Орлов С. Технологии разработки программного обеспечения: Учебник/ С. Орлов. — СПб.: Питер, 2002. — 464 с.: ил.
13. Рудаков А.В. Технология разработки программных продуктов: учеб пособие для студ. сред. проф. образования / А.В.Рудаков. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр

«Академия», 2006. – 208с.

14. Судакова Л.Ю. Опыт управления проектами внедрения, эксплуатации и модернизации корпоративных информационных систем. // Финансы и кредит. – № 32. – 2012. – С. 18-28.

15. Тугубалин П.И., Шевченко А.И. Применение компьютерных технологий в профессиональном обучении. // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – Т. 15. № 2. – 2012. – С. 433-448.

16. ISO/IEC 12207:2008 «System and software engineering — Software life cycle processes» // SC 7 System and Software Engineering and ISO/IEC JTC 1 Information Technology

Галишникова Е.М.¹, Туюшева А.И.^{2,3}, Корчагин Е.А.⁴, Матухин Е.Л.³

¹д.п.н., профессор Казанский Поволжский федеральный университет;

²ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской академии наук

³д.т.н., профессор ФКП «Казанский государственный казенный пороховой завод» Россия, Казань

⁴д.п.н., профессор Казанский государственный архитектурно-строительный университет Россия, Казань

E-mail: adil_t@mail.ru

ПРОБЛЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В работе рассматриваются основные проблемы организации опережающей внутрифирменного обучения персонала в области модернизации производственных технологий и повышения качества продукции и в том числе на основе методологии бережливого производства, внедряемой на Казанском пороховом заводе и других предприятиях оборонно-промышленного комплекса.

Ключевые слова: проблемное обучение, внутрифирменное обучение персонала, педагогическая модель обучения, методологии бережливого производства

**Galishnikova E.M.¹, d.p.s., Professor, Tuyuşheva A.I.^{2,3}, PhD student,
Korchagin E.A.⁴, d.p.s., Professor, Matuhin E.L.³, d.t.s. Professor**

¹Kazanskij Volga Federal University;

²FGBNU "Institute of pedagogy and psychology of professional education of the Russian Academy of Sciences

³ФКП «Kazan State gunpowder plant State»

⁴Kazanskij State University of architecture and civil engineering

PROBLEM-ANALYSIS SYSTEM OF INTERNAL TRAINING

Annotation. In the work of the Organization dealt with major issues ahead of an internal staff training in the field of modernization of production technology and product quality improvement including lean manufacturing methodology, implemented at the Kazan powder plant and other enterprises of the military-industrial complex.

Keywords: problematic learning, in-house training, learning, methodology of pedagogical model of lean production

Исследования проблем профессиональной подготовки и переподготовки, повышения квалификации рабочих и специалистов приобретают все большую

значимость. Опережающая внутрифирменная подготовка персонала становится важнейшим фактором обеспечения конкурентного преимущества предприятия. Внутрифирменная подготовка способствует генерации новых идей для производства, применению современных образцов техники, разработке и внедрению новых технологий, а также позволяет наряду с вузовским обучением обеспечить себя высококвалифицированными работниками.

Большинство отечественных предприятий ОПК являются высокотехнологичными и заключают в себе значительный потенциал инновационного развития страны.

Следует особо отметить, что в сегодняшней обстановке « у ОПК нет возможности спокойно догонять кого-то, мы должны совершить прорыв, стать ведущими изобретателями и производителями... Реагировать на угрозы и вызовы только сегодняшнего дня – значит обрекать себя на вечную роль отстающих. Мы должны всеми силами обеспечить техническое, технологическое, организационное превосходство над любым потенциальным противником» [1].

Необходимо учесть важность высказывания Д.Рогозина: «... мы обязаны отказаться от идеи «догнать и перегнать»... И в вряд ли мы в короткий срок соберем силы и возможности, которые позволили бы на невероятных скоростях догнать высокотехнологические страны. Это и не нужно делать. Нужно другое, гораздо более сложное... Нужно рассчитать курс ведения вооруженной борьбы с перспективой до 30 лет, определить эту точку, выйти на нее. Понять, что нам нужно, т.е. готовить оружие не завтрашнего дня и даже не послезавтрашнего дня, а на историческую неделю вперед... Я повторяю, не думайте о том, что делают в США, во Франции, в Германии, думайте о том, что у них будет через 30 лет. И вы должны создать то, что будет лучше, чем есть у них сейчас. Не идите за ними следом, попытайтесь понять, куда все клонится, и тогда мы выиграем» [2].

Кроме того, рассматривая концептуальные вопросы развития ударных комплексов рекомендовано Российским разработчикам, заказчикам и потенциальным потребителям новейшей техники, технологии и изделий специального назначения «учитывать то, что в проводимых за рубежом разработках перспективных образцов военной техники (особенно в США) используется множество новейших и дорогостоящих научно-технических достижений, воспользоваться которыми (или выявить, организовать и обеспечить необходимыми ресурсами аналогичные передовые достижения в России) было бы крайне необходимо. В противном случае у России будет серьезное отставание, которое может оказаться необратимым» [3].

В условиях наблюдающегося экономического кризиса важным становится использование во внутрифирменной подготовке персонала методологии проблемного обучения как особого типа развивающего обучения, построенных с учетом принципов целеполагания, проблемности и детерминированных системой постоянно переменных проблемных ситуаций [4.5], что требует принятие опережающих мер.

В основу обучения персонала в области качества нами положена проблемно-аналитическая система производственного обучения С.Я. Батышева [6]. Эта система учитывает особенности работы на современном предприятии, опирается на анализ компетенций и функций, определяющих содержание профессиональной деятельности работника, обеспечивает систематичность и последовательность выполнения заданий нарастающей сложности и различной глубины решаемых проблем.

В этой системе отражается достигнутый уровень научно-технического прогресса и принятый на производстве характер разделения труда. Процесс обучения адаптируется к конкретным требованиям производства, к реально существующим производственно-технологическим проблемам

Цель проблемно-аналитической системы внутрифирменного обучения персонала в области качества на основе компетентного подхода – формирование

компетентной личности работника, т.е. работника, способного решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у него знания и умения, а также приобретаемые новые.

Содержание обучения отбирается на основе выделения компетенций, которые необходимы работнику сейчас и потребуются в скором будущем в связи с инновационной модернизацией производства. Соответственно выделяются проблемы, которые работник должен уметь решать, и учебный материал группируется вокруг этих проблем. Учебный материал отбирается через призму «бережливого производства» [7-8], т.е. он сначала рассматривается, а затем выделяется из него то, что актуально для области, например, качества. Компетенции в области качества являются ключевыми для работника.

Под ключевой компетенцией понимается осознанную работником способность решать производственные проблемы в конкретных ситуациях. Для этого ему необходимо владеть определенными знаниями и способами деятельности, иметь опыт деятельности, в том числе в аварийной обстановке, положительно относиться к сфере деятельности компетенции. Наличие опыта действия в ситуациях, определяемых компетенцией, является основным условием овладения ею. Поэтому центральным звеном в содержании обучения, ориентированного на формирование компетенций в области качества, будут ситуации, в которых требуется разрешить проблему, а вспомогательным – задачи, задания, проблемы, организующие деятельность обучающегося в тех или иных обстоятельствах.

В педагогической действительности компетентностный подход в чистом виде не реализуется, а интегрируется с традиционным, «знаниевым».

В традиционном «знаниевом» подходе цель обучения формулируется как передача обучающимся знаний, формирование умений и навыков, причем знания занимают центральное место, а умения рассматриваются как знания в действии.

Содержание обучения включает в себя знания, умения и навыки, отобранные и сгруппированные на основании области практической деятельности в структуре технологии бережливого производства.

При обучении вне рабочего места ведущая роль принадлежит консультанту, поэтому используются такие методы обучения, как короткие лекции, примеры из практики, кейсы, деловые игры, тесты, практические задания на модельных участках, их разборы.

Ведущие теоретические положения данного подхода сводятся к усвоению знаний, формированию умений и навыков. Формой реализации аспекта «бережливости» производства служат ситуации, в которых происходит передача информации и ее восприятие обучающимся с последующим осознанием и встраиванием в уже имеющуюся систему представлений.

В условиях компетентностного подхода процесс обучения становится практико-ориентированным, открытым, т.к. многие решаемые обучающимися проблемы существуют в ситуациях неопределенности, то информацию необходимо дополнительно получать информационного пространства, представленного в традиционном «знаниевом» подходе. Содержание обучения в области качества как бы «погружено» в традиционную информационно-образовательную среду. Компетентностный подход требует выхода за пределы традиционного образовательного пространства, поскольку предусматривает выработку способности применять знания и умения в производственных ситуациях.

В соответствии с работой [9] можно сформулировать требования к информационно-образовательной среде, способствующей формированию компетенций:

- наличие потенциальных возможностей создания специальных обучающих ситуаций бережливого производства;
- структурированность;

- наличие ориентиров в этой среде;
- возможность сосредоточения на проблемах, решение которых формирует компетентностное обучение.

Изучаемые проблемы являются неотъемлемыми частями реально существующих технологических процессов. Овладение компетенциями, знаниями и умениями выполнения производственных работ осуществляется по каждой проблеме в отдельности и определенной последовательности, учитывающей реальный технологический процесс и участие в нем работника.

Каждая проблема является самостоятельным заданием и состоит в свою очередь из ситуаций. Изучение каждой проблемы проводится во взаимодействии с другими проблемами. Сначала анализируется технологический процесс в целом, выделяются в нем проблемы, раскрывается структура проблем и связь между ними.

Затем изучается каждая проблема в отдельности, дается ее общая характеристика, роль и место в технологическом процессе, раскрываются ее структурные части – ситуации, определяется объем изучаемого материала. После освоения всех проблем переходят к изучению технологического процесса в целом, но уже на более высокой научной основе.

В такой логической последовательности протекает и деятельность обучающихся, участвующих в конкретном производственном процессе. Анализ этой деятельности показывает, что расчетно-аналитические и практические трудовые функции, взаимодействуя, протекают в единой струе.

Проблемно-аналитическая система предусматривает три последовательных периода обучения:

- изучение и анализ отдельных ситуаций и упражнения в их выполнении;
- изучение и анализ проблемы в целом и также упражнения в ее выполнении;
- изучение и анализ всего технологического процесса, и самостоятельное выполнение задания по его ведению, регулированию и контролю (рис. 1).

По мере прохождения этих трех периодов обучения постепенно расширяется круг интеллектуальных действий обучающихся. В каждом периоде обучения различают два этапа обучения. Первым из них является этап в решении интеллектуальных задач, вторым – этап самостоятельной работы обучающихся под руководством инструктора, когда у них окончательно формируются и закрепляются производственные умения.

Самостоятельная работа обучающихся под руководством инструктора носит лично-ориентированный характер. Целью лично-ориентированной направленности является создание условий для максимального развития индивидуальности работника, его профессионально-значимых личностных качеств.

Отношения в процессе обучения субъект-субъектные. Инструктор (наставник) не воздействует прямо на обучающегося, а создает условия для того, чтобы в его личности произошли ожидаемые изменения. Обучающийся-субъект собственной деятельности, он участвует в поиске средств для решения проблем и решает их. Соответственно, фиксированное содержание обучения отсутствует: его формирует сам обучающийся в процессе учения. К предпочтительным методам обучения относятся: диалог наставника и обучающегося, самостоятельная работа обучающегося с информацией, выполнение практической работы, необходимость которой определяется самим обучающимся. Формы обучения также соответствуют поставленной цели: это тренинги, показ практических действий, производственные мастерские. Большую роль в контексте лично-ориентированного обучения играет самообразование.

Основу лично-ориентированного подхода оставляют идеи свободного развития личности. Бережливость в данном подходе конкретизируется в совокупность творческих черт и личностных качеств работника.

Средством реализации лично-ориентированной бережливости служит учебный материал, имеющий явно выраженную специфику. К такому учебному

материалу относятся, например, средства технического творчества: мозговой штурм, морфологический анализ, теория решения изобретательских задач и другие.

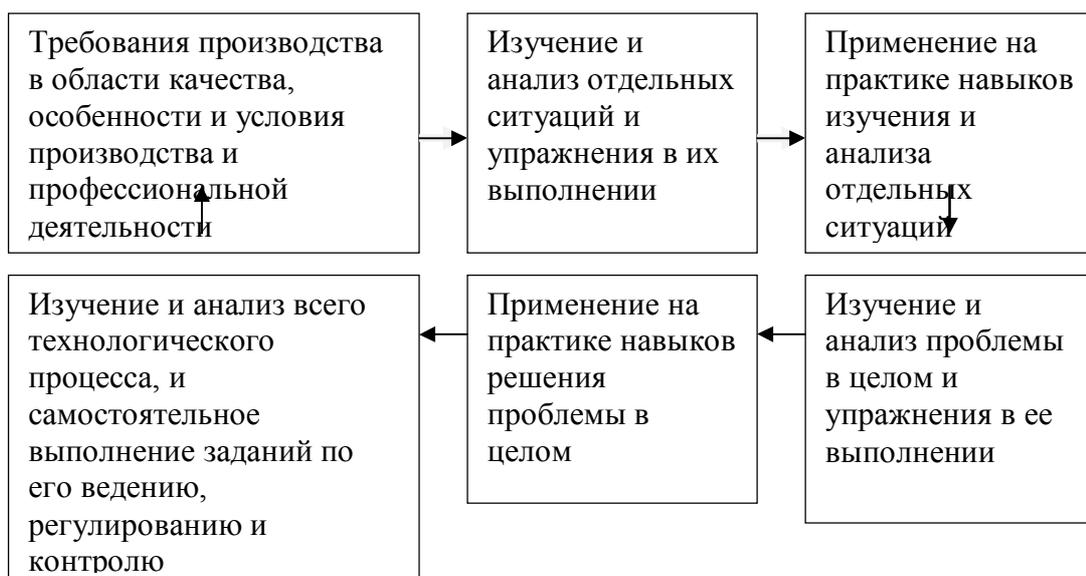


Рис. 1. Проблемно-аналитическая система внутрифирменного обучения персонала в области качества

При реализации лично-ориентированного подхода можно сформулировать следующие требования к информационно-образовательной среде [9]:

- возможность выбора направления своей образовательной деятельности, форм и способов саморазвития в условиях избыточности информации,
- возможность коммуникативной ориентации и общения с другими работниками,
- рефлексивность – возможность осознать свою индивидуальность, деятельностный аспект своей жизни.

Таким образом, в проблемно-аналитической системе внутрифирменного обучения в области качества основным понятием, вокруг которого формируется содержание обучения, адаптированное к условиям производства, является понятие бережливости, через призму которого проектируется и реализуется процесс обучения в условиях взаимодействия различных педагогических подходов. Представление о формах и средствах реализации бережливости дает возможность обозначить концептуальные основы, содержание и структуру учебного материала и определить его специфические особенности.

При изучении каждой производственной проблемы важное значение имеет планирование деятельности обучающихся по стадиям. Обучающиеся должны усвоить различные варианты и последовательность выполнения работы. Для этого необходимо, чтобы они четко представляли себе условия протекания технологического процесса и его закономерности, свободно ориентировались в реальных производственных условиях и путем наблюдений проводили сбор различной информации.

Первоначальное планирование последовательности выполнения задания проводится под руководством инструктора. Лишь после того, как обучающийся научился предвидеть последствия своих действий, эта работа выполняется им самостоятельно.

Важно, чтобы обучающийся активно относился к изучаемой проблеме. Обучение сначала проводится в рамках одной проблемы. Оно начинается с анализа простейших ситуаций и ориентируется на систему понятий и логических связей между ними с выходом на практическое применение. Изучение каждой ситуации направлено на отыскание обучающимся новых средств и методов решения поставленной перед ним

задачи.

Обучающийся наблюдает технологический процесс, следит за соблюдением технологического регламента, предотвращает, фиксирует возможные отклонения процесса от нормального протекания, осмысливает и обосновывает решение заданной ситуации.

Процесс изучения ситуации включает планирование, наблюдение, выделение признаков, дифференциацию, систематизацию и обобщение фактического материала и другие приемы интеллектуальной деятельности, овладение которыми свидетельствует о достижении определенного уровня развития компетенций обучающегося.

Порядок изучения содержания отдельных ситуаций соответствует порядку протекания технологического процесса, но может изменяться под влиянием каких-либо изменений в организации производства. Задачей изучения ситуаций является формирование новых умений и развитие тем самым компетенций. Оно планируется на короткие промежутки времени и вызывает интерес обучающихся. Это обучение проводится до тех пор, пока обучающиеся, решая разнообразные задачи нарастающей сложности и новизны, полностью не овладеют как элементами проблемы, так и проблемы в целом.

Независимо от конкретного содержания изучаемых проблем, ход их решения практически не меняется: сначала последовательный анализ ситуаций, а затем поиск наиболее рациональных средств и приемов их практического решения в данных конкретных условиях.

Изучение каждой новой ситуации и овладение ею производится на основе уже изученных и освоенных ситуаций. В этих условиях новые умения и компетенции становятся более подвижными, органически сливаются с ранее усвоенными, что позволяет быстро переключаться с одной ситуации на другую. Начиная с изучения и освоения отдельных ситуаций, обучающиеся постепенно овладевают проблемой по технологической фазе, пока вся проблема не будет изучена и освоена в законченном виде. Варьирование конкретных ситуаций, разнообразие форм деятельности приучают обучающихся выделять в каждой ситуации наиболее характерные для нее специфические особенности, признаки, отличающие ее от других ситуаций.

Отметим, ситуации, составляющие ту или иную проблему, имеют различную степень сложности, которая зависит от сущности той или иной фазы технологического процесса, от непрерывно меняющихся условий их протекания, от состояния оборудования, а также от особенностей ее интеллектуального осмысливания.

По мере изучения отдельных частей технологического процесса у обучающихся постепенно формируются знания и производственные умения в контексте бережливого производства.

По мере продвижения от одной проблемы к другой обучающиеся приобретают опыт в проведении анализов ситуаций, закрепляют и совершенствуют ранее приобретенные знания, умения и навыки в выполнении производственных работ, которые входят в их компетенции. Этому способствует и самоконтроль, который приобретает все большее значение и к третьему периоду обучения превращается в корректировку выполняемых умственных действий. Развитие навыка самоконтроля обеспечивает своевременное и точное регулирование технологического процесса и автоматизацию действий при устранении типичных неполадок.

Поэтапный анализ обучающимися изучаемой проблемы и выполнение упражнений позволяют им находить наиболее рациональные решения, проявлять гибкость мышления и находить решения проблемы в целом. В течение всего учебного процесса у обучающихся наблюдается интерес к приобретению новых знаний, навыков и умений. Этому способствуют и упражнения в порядке возрастающей сложности, разрабатываемые по каждой теме учебной программы, расчлененной на проблемы. Задачи для упражнений подбираются так, чтобы обучающиеся имели возможность

проследить связи и взаимодействия между отдельными ситуациями и устанавливать причинно-следственные отношения между ними

При выполнении заданий соответственно обстановке обучающиеся быстро мысленно воспроизводят в памяти нужные действия и выполняют их. Диапазон их действий начинает постепенно охватывать не только проблему, но и весь технологический процесс в целом.

На конкретных видах трудовой деятельности обучающиеся учатся решать проблемные задачи и выполнять свои профессиональные функции. Эти задачи носят проблемно-аналитический характер и отражают реальное содержание производственного процесса. Соответствующие этим задачам упражнения способствуют развитию мышления обучающихся, их глубокому проникновению в сущность технологического процесса.

Таким образом, проблемно-аналитическая система внутрифирменного обучения персонала на основе бережливого производства, как и проблемно-аналитическая система производственного обучения С.Я. Батышева, в целом соответствует дидактическим принципам обучения, включая разработанную Махмутовым Мирзой Исмаиловичем методологию проблемного обучения, способствует формированию в определенной последовательности знаний, умений и компетенций в области качества, обеспечивает их гибкость, применимость в различных ситуациях. При этом формирование знаний, умений и компетенций осуществляется в процессе практической деятельности обучающихся непосредственно на современном производстве [10].

Проблемно-аналитическая система внутрифирменного обучения персонала позволяет дать теоретическое обоснование изучаемым технологическим процессам бережливого производства.

Список литературы:

1. Путин В.В. Быть сильными: гарантии национальной безопасности для России // Российская газета. -2012.-№5708 (№%).- 20 февраля.- С.1-3.
2. Рогозин Д.О. Работа по точному алгоритму // Национальная оборона.- 2012.- №2.- С.34-40.
3. Семенов С.С., Полтавский А.В., Бурба А.А., Аверкин А.Е., Полохов А.Н. Концептуальные вопросы развития ударных комплексов беспилотных летательных аппаратов // Боеприпасы. 2012. -№3. М.: ГНЦ РФ ФГУП «ЦНИИХМ им. Д.И.Менделеева» – с. 26-44.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории.- М.: Педагогика, 1975.
5. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения.- Казань, 1972.-365с.
6. Батышев, С.Я. Опережающее профессиональное образование // Энциклопедия профессионального образования [Текст] / Под ред. С.Я. Батышева. В 3-х т. Т. 2. - М.: 1999. - С. 175-183.
7. Горин И.А. Внедрение системы бережливого производства на российских промышленных предприятиях [Электронный ресурс]: sisupr.mrsu.ru/2008-1/pdf/07-gorin.pdf
8. Управление по-японски: [Электронный ресурс] www.referatw.ru.
9. Осмоловская И.М. Предметность обучения и учебные предметы в контексте различных дидактических подходов //Образование и наука. Известия Урал. Отд. РАО. - 2012. - № 7(96). – С. 67-78.
10. Туюшева А.И. Проблемы и перспективы внутрифирменного обучения персонала на предприятиях оборонно – промышленного комплекса //Казанский педагогический журнал. – 2013. - № 4. – С. 107-112.

Гарифуллин Р. Ф.¹, Николаенко Ю. В.²

¹старший преподаватель кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «КНИТУ-КАИ» Россия, г. Казань

E-mail: deeltaar@mail.ru

²старший преподаватель кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «КНИТУ-КАИ» Россия, г. Казань

E-mail: niko_julia@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР ДЛЯ ОСВОЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы применения деловых игр для обучения студентов технического вуза основам менеджмента машиностроительного предприятия на принципах управления рисками

Ключевые слова: управление рисками, деловая игра, swot-анализ, аутсорсинг

Garifullin R. F. ¹, Nikolayenko Y. V. ²

¹starshy teacher of department of economy and management on FGBOU'S enterprise IN "KNRU-KAI" Russia, Kazan

E-mail: deeltaar@mail.ru

²starshy teacher of department of economy and management on FGBOU'S enterprise IN "KNRU-KAI" Russia, Kazan

E-mail: niko_julia@mail.ru

**APPLICATION OF BUSINESS GAMES FOR DEVELOPMENT OF
PROFESSIONAL COMPETENCE IN TECHNICAL**

Abstract: The article deals with the application of business games to teach students the basics of technical college engineering enterprise management on risk management principles

Keywords: risk management, business game, swot-analysis, outsourcing

В связи с переходом к новым федеральным государственным образовательным стандартам, в высших учебных заведениях стали массово применять современные технологии обучения, к которым можно отнести и деловые игры [5]. Применение деловых игр в учебном процессе помогает решить целый ряд задач. Например, они активизируют познавательный интерес к изучаемому предмету и помогают расширить кругозор студента.

Актуальность изучения проблемы управления рисками обусловлена достаточно большим количеством вариантов действий предприятия в условиях конкурентной борьбы за используемые ресурсы. В частности, решение проблем падения технического уровня предприятия может быть решено как за счет собственных сил предприятия, так и за счет перехода на услуги сторонних организаций или организации совместного предприятия. Авторами была разработана деловая игра, позволяющая моделировать динамику результатов деятельности предприятия в условиях действия отдельных видов риска и принятия организационно управленческих решений, направленных на нейтрализацию рисков [6].

В представленной деловой игре нашел практическое отражение алгоритм решения дилеммы «Сделать или купить», при этом характерной его чертой является большое количество переменных, влияющих на конечный результат, а также большая самостоятельность игроков в принятии важнейших управленческих решений [7].

Представленная деловая игра направлена на формирование знаний, умений и

навыков пользователей в следующих областях:

- исследование параметров внутренней и внешней среды предприятия на основе SWOT- анализа, выявление его потенциальных возможностей и угроз;

- выявление, качественная и количественная оценка рисков предприятия, оценка вероятности их наступления и ущерб с позиции предприятия, ожидаемый в случае наступления рисков события [9];

- разработка антирисковых решений на основе матрицы SWOT- анализа, оценка их доходности и рисков реализации, построение карты рисков предприятия для наглядного представления сути процесса;

- поиск и обоснование вариантов решения дилеммы «Сделать или купить» на основе организации собственного производства, перехода на аутсорсинг или организацию совместного предприятия [4];

- оценка сравнительной эффективности предлагаемых к реализации инвестиционных проектов, в том числе определение рационального объема инвестиций, времени начала реализации проекта, а также обоснование и условий для обеспечения финансовой реализуемости стратегий предприятия [2];

- обоснование условий финансирования стратегий предприятия, в частности решение вопросов об объемах, составе и структуре привлекаемого для финансирования капитала, условиях его привлечения и сроках погашения заемных ресурсов [3].

Деловая игра предполагает пошаговое прохождение определенных стадий управленческого решения. Алгоритмизированность игры позволяют отработать навыки владения отдельными рычагами управления стратегиями, а также позволяет повысить уровень понимания игроком сути отдельных вариантов развития событий.

Деловая игра состоит из теоретической и практической части. В рамках теоретической части игрок может ознакомиться с описанием исходной ситуации, целями и стратегиями предприятия, вариантами финансирования, а также алгоритмами выполнения отдельных действий.

На первом этапе деловой игры происходит ознакомление с исходной проблемной ситуацией. В качестве объекта исследования выступает цех гальванического покрытия №79 ОАО «КАПО им.С.П.Горбунова», в котором проводятся операции хромирования, цинкования, никелирования и другие. Проблема данного цеха заключается в высоком уровне износа оборудования, что приводит к росту затрат на проведение операций и большим рискам с точки зрения предприятия [11]. Нами была поставлена цель разработать ряд организационно-экономических решений, позволяющих нейтрализовать риски и решить проблему цеха.

На втором этапе игры происходит выявление рисков предприятия. Для повышения системности при работе с рисками все риски были сгруппированы в 4 блока – технические, экономические, организационные, финансовые.

Данный этап позволяет ознакомить студентов с возможными рисками предприятия и научить их проводить классификацию рисков по отдельным признакам. После классификации рисков студенты могут провести оценку рисков предприятия по критериям существенности и значимости. Существенность риска отражает вероятность наступления конкретного риска, значимость риска отражает максимальный ущерб для предприятия возможный при наступлении рисков ситуации.

Отнесение выявленного конкретного риска к той или иной категории представленной классификации не всегда однозначно, другими словами, границы между названными направлениями носят размытый характер. Более того, в итоге решающее значение имеет не столько «привязка» выявленного риска к одному из направлений, сколько само обнаружение конкретного риска, анализ его воздействий на прогнозную результативность исследуемого проекта и дальнейшая работа по изучению возможностей реализации выработанных антирисковых мероприятий.

Для проведения количественной оценки по критерию существенность в игре применена шкала Саати, которая предполагает выбор значения уровня существенности риска по девятибалльной шкале. То есть применяется экспертный метод оценки существенности рисков. В нашем случае в процедуре участвуют три эксперта, каждый из которых присваивает свою оценку, затем производится вычисление средневзвешенной оценки, дающее результат с учетом мнений отдельных экспертов.

После оценки существенности риска проводится оценка его значимости. Для проведения количественной оценки по критерию значимости предложена следующая структура оценки ущерба при наступлении рисков события. Методическая база оценки ущерба при наступлении отдельных рисков включает в себя множество элементов.

На основе полученных данных студенты могут построить карту рисков предприятия до принятия каких-либо управленческих решений. На оси абсцисс расположен возможный уровень потерь в денежном эквиваленте. По оси ординат – девятибалльная шкала.

После построения карты рисков более наглядно представлена картина рисков и возможный уровень потерь при их реализации. Карту рисков следует поделить на три зоны: красную, желтую, зеленую. Красная область карты рисков – это наиболее опасные риски, то есть ущерб при их наступлении будет наибольшим. Они требуют максимального контроля и воздействия на них «прямо сейчас». Желтая – риски средней значимости. Контроль рисков в этой зоне также немаловажен, но они не настолько критичны в отличие от рисков красной зоны. Зеленая зона – ее можно по-другому назвать «зоной толерантности», то есть терпимости. Риски, находящиеся в данной части карты рисков, можно назвать нормальными и не представляющими реальную угрозу для предприятия. Однако, это не означает, что об их существовании стоит забыть, так как при подобном отношении они могут переместиться в желтую, а затем и в красную зоны.

Для выявления возможностей развития нашего проекта в деловой игре предложено провести SWOT – анализ, который позволит определить возможные варианты развития проекта. Применяемый для анализа метод SWOT является довольно широко используемым инструментом. В результате проведения SWOT-анализа изучается внешняя и внутренняя среды рассматриваемого объекта. Происходит установление связи между силой и слабостью, которые присущи рассматриваемому проекту, и внешними угрозами и возможностями. Далее происходит установление цепочек связей между квадрантами, которые в дальнейшем могут быть использованы для формулирования стратегии проекта. После заполнения всех квадрантов следующим этапом является построение матрицы стратегий.

Происходит заполнение квадрантов, информация для которых получена нами в процессе анализа. На пересечении разделов образуется четыре поля: «СИБ», «СЛВ», «СИУ», «СЛУ». На каждом из данных полей исследователь должен рассмотреть все возможные парные комбинации и выделить те, которые должны быть учтены при разработке стратегии поведения проекта. В отношении тех пар, которые были выбраны с поля "СИБ", следует разрабатывать стратегию по использованию сильных сторон организации для того, чтобы получить отдачу от возможностей, которые появились во внешней среде.

Примером может служить стратегия организации совместного предприятия с другим предприятием или организацией. В результате чего возможно диверсификация рисков и создание «подушки безопасности» за счет партнера. Для тех пар, которые оказались на поле "СЛВ", стратегия должна быть построена таким образом, чтобы за счет появившихся возможностей попытаться преодолеть имеющиеся в организации слабости. В качестве примера можно рассмотреть такой вариант как приобретение предприятием современного оборудования в лизинг. Тем самым, возможно обновление

технопарка, оборудования соответствующего требованиям, потребностям современного общества.

Если пара находится на поле "СИУ", то стратегия должна предполагать использование силы организации для устранения угроз. Наконец, для пар, находящихся на поле "СЛУ", организация должна вырабатывать такую стратегию, которая позволила бы ей как избавиться от слабости, так и попытаться предотвратить нависшую над ней угрозу. Например, продажа части акций компании более сильной компании, которая в последующем выступит инвестором первой.

На основании проведенного SWOT-анализа были предложены следующие варианты развития предприятия:

1. Техническое перевооружение собственного предприятия;
2. Переход на аутсорсинг;
3. Организация совместного производства с партнером.

Следующий шаг заключается в оценке рисков каждого решения и выбор наиболее рационального варианта развития.

На основе оценки существенности и значимости рисков предприятия разрабатываются карты рисков предприятия, возможные при реализации отдельных организационно-экономических решений.

Разработанные карты рисков наглядно демонстрируют превосходство одного или нескольких вариантов. Наиболее привлекательным вариантом обычно является организация совместного производства [10]. При реализации данного типа решения подавляющая часть рисков предприятия перемещается в «зеленую зону», что свидетельствует о более высоком уровне достижения цели программы снижения рисков предприятия. Следует отметить, что данное решение обеспечивает более высокие результаты как с точки зрения снижения рисков предприятия в целом, так и с точки зрения рискованности самого решения. Подводя итоги статьи, следует отметить следующие выводы:

Во-первых, были выявлены риски предприятия, что послужило базой для дальнейшей разработки программы снижения рисков. Характерной чертой данного этапа управления рисками является использование многомерной матрицы рисков, что позволило охватить своим вниманием широкий спектр рисков на основе системного подхода. Также был проведен SWOT – анализ деятельности предприятия, на основе чего были предложены ряд организационно-экономических решений, направленных на снижение рисков в деятельности предприятия. Данные решения базировались на комбинации сильных сторон и возможностей, сильных сторон и угроз предприятия, слабых сторон и возможностей предприятия, слабых сторон и угроз предприятия [8].

Во - вторых, экономическое содержание отдельных решений также отличалось в связи с различными принципами, положенными в их основу. В основе данных решений лежали разные методы управления рисками или их комбинация. Так, в основе отказа от антирисковых мероприятий лежит метод полного поглощения рисков, в основе модернизации собственного производства решения лежит метод локализации рисков, в основе аутсорсинга лежит метод уклонения от рисков и метод компенсации рисков, в основе организации совместного предприятия лежит комбинация методов управления рисками, в частности, метод локализации, диссипации, компенсации [1].

В - третьих, была проведена четкая постановка, обоснование и формализация цели программы управления рисками. В основе постановки данной цели лежат два критерия – существенность риска, значимость риска. Выделение данных критериев позволило провести количественную оценку рисков. Графическое отображение данной цели было проведено на основе инструментария карты рисков, в рамках которой были выделены три зоны – зеленая, желтая и красная, отражающие степень опасности конкретных рисков с точки зрения предприятия. Сама цель была направлена на перевод рисков предприятия из красной и желтой зоны в зеленую зону, что обеспечивает

приемлемость рисков с точки зрения предприятия по критериям существенности и значимости.

Список литературы:

1. Ахмадиев Р.Я., Мингалеев Г.Ф., Гарифуллин Р.Ф. Применение принципов бережливого производства в формализации бизнес-процессов в техническом университете//Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2015. № 1. С. 148-152
2. Гарифуллин Р.Ф. Стратегии, планирование и достижение цели //Экономика, предпринимательство и право. 2011. № 6. С. 11-17.
3. Гарифуллин Р. Ф. Стратегии инновационного развития предприятия машиностроения//Вопросы инновационной экономики. 2011. № 6 (6). С. 27-34
4. Гарифуллин Р.Ф., Николаеко Ю.В. Алгоритм технического перевооружения на основе методов планирования инноваций//Вестник экономики, права и социологии. 2012. № 2. С. 22-27.
5. Иванов В.Г., Мингалеев Г.Ф. Системообразующий проект для будущего российского образования. Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 16. С. 146-148.
6. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Применение активных методов обучения в Лин- и Тайм-менеджменте//Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах. Материалы Международной научно-методической конференции. 5-7 июня 2014 г. Том 2. -СПб.: Изд-во Политехн. ун-та. -2014. -С. 104-107.
7. Николаенко Ю.В., Гарифуллин Р.Ф. Управление рисками предприятия на основе деловой игры / В сборнике: Международная молодежная научная конференция «XXII ТУПОЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ (школа молодых ученых)» Материалы конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский фонд фундаментальных исследований, Казанский национальный исследовательский технический университет им. АН. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ). 2015. С. 349-354.
8. Подъяпольский В.В., Силенов М.А., Мингалеев Г.Ф. Особенности организации региональных центров инжиниринга в Российской Федерации // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2015. Т. 71. С. 183-186.
9. Сафаргалиев М.Ф., Гарифуллин Р.Ф. Критерии качественной оценки инновационной деятельности промышленных предприятий. В мире научных открытий. 2012. № 10. С. 83-93.
10. Ураев Н.Н., Махтеева Е.А., Сафаргалиев М.Ф. О целеполагании в системном исследовании производственных процессов на предприятии радиоэлектронной промышленности // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2014. № 3. С. 262-265.
11. Хайруллин И.Р., Наумов Л.Г., Мингалеев Г.Ф., Фаттахов Х.И. Исследования логистических операций на ремонтном участке автотранспортного предприятия // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2013. № 1. С. 177-181.

УДК 378.

Гессе Ж.Ф.¹, Емелин В. Ю²., Кокурин А. К.³

¹к.х.н., преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожара ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г. Иваново

²старший преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожара ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г. Иваново

³к.и.н., старший преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожара ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г. Иваново

E-mail: zhenni.gesse@mail.ru

МОНИТОРИНГ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМАХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация: в работе рассматривается поле проблемного обучения в свете необходимости мониторинга обучающимися последних технических разработок.

Ключевые слова: инновационные технологии, пожарная безопасность.

Hesse ZH.F. ¹, Yemelin V. Yu ²., Kokurin A. K. ³

¹к.х.н., teacher of department of the state supervision and examinations of the fire of FGBOOU WAUGH "Ivanovskaya rescue and fire fighting GPS academy of Emercom of Russia, Ivanovo

²starshy teacher of department of the state supervision and examinations of the fire of FGBOOU WAUGH "Ivanovskaya rescue and fire fighting GPS academy of Emercom of Russia, Ivanovo

³к.и.н., senior teacher of department of the state supervision and examinations of the fire of FGBOOU WAUGH "Ivanovskaya rescue and fire fighting GPS academy of Emercom of Russia, Ivanovo

E-mail: zhenni.gesse@mail.ru

MONITORING OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN SYSTEMS OF ENSURING FIRE SAFETY

Abstract: the main idea of this article is problem of monitoring the modern technological developments equipment for fire safety.

Key words: innovative technologies, fire safety.

Проблема обеспечения пожарной безопасности является, пожалуй, актуальной и первостепенной во всем мире. Анализ статистических данных по пожарам (загораниям) за последние годы показывает положительную динамику по снижению количества пожаров. Особую роль в обеспечении пожарной безопасности играет Департамент надзорной деятельности и профилактической работы МЧС России, который уполномочен на реализацию государственной политики посредством проведения комплекса мероприятий надзорно-профилактического характера.

Ежегодно количество предлагаемых на современном рынке средств обеспечения пожарной безопасности заметно возрастает, а объем оборота увеличивается от 10 до 35 %. Вместе с тем, выбор и использование эффективных систем для обеспечения пожарной безопасности во многих странах по-прежнему является проблемным вопросом. Основными причинами этого выступают несовершенство законодательной базы в области применения систем обеспечения пожарной безопасности (далее – СОПБ), первоначальная их дороговизна на современном рынке продукции, низкий профессионализм конечных пользователей и т.д.

Несмотря на то, что для ликвидации подобных проблем в вузах МЧС России осуществляется подготовка высококвалифицированных специалистов в области пожарной безопасности, тем не менее, вопросы методического плана далеки от окончательного решения.

Стоит помнить, что курсантам вузов МЧС России, помимо изучения материала

во время аудиторных занятий с преподавателями, необходимо самостоятельно осуществлять мониторинг инновационных технологий в СОПБ с целью анализа имеющихся данных, рассмотрения проблемных вопросов внедрения и использования данных систем. Внимание к системам пожарной безопасности обусловлено наличием большого количества возможных причин возникновения пожаров, особенно в жилых зданиях, местах массового скопления людей. Достаточно упомянуть такие случаи, как пожар в ТЦ г.Казань «Адмирал» (11 марта 2015 г.), пожар в психоневрологическом интернате в с. Алфёровка Новохопёрского района Воронежской области (12 декабря 2015 г.) и многих других.

Если анализировать направления деятельности по внедрению и использованию СОПБ, то основная проблема – методическая. В связи с этим необходимость разработки методик, инструментов, позволяющих оценить экономическую эффективность использования инновационных технологий в СОПБ, а также пути конструктивно-технологического совершенствования этих систем – приоритетная задача как учебно-методического, так и научно-исследовательского сегмента деятельности вузов.

Можно выделить следующие методические подходы к оценке экономической эффективности использования инновационных технологий, которые необходимо систематически иллюстрировать на практических и семинарских занятиях в процессе обучения при активном использовании интерактивных форм:

1. Оценка эффективности инновационных технологий на всех стадиях их жизненного цикла: начиная от идеи создания продукта и завершая его выводом из эксплуатации – утилизацией. Сюда относят маркетинговые исследования потребностей в технологии, техническая и экономическая экспертиза технологии, научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, пробный маркетинг, подготовка технологии к реализации, ее выпуск, эксплуатация и утилизация технологии.

2. Усовершенствованная модель оценки наукоёмкости инновационного продукта. Усовершенствованная модель оценки наукоёмкости сложных инновационных продуктов имеет вид математического выражения, числитель которого равен стоимости инновационного продукта, а знаменатель, характеризует его массу. Предлагаемая усовершенствованная модель оценки наукоёмкости инновационных продуктов позволяет выбрать наиболее прогрессивные технико-технологические разработки для их последующего практического использования. Поэлементный анализ наукоёмкости сложных систем будет способствовать прогнозированию перспективных направлений их последующего совершенствования.

3. Основные положения системного анализа с одновременным применением дифференциального и интегрального подходов. Основываясь на основных положениях системного анализа модель СОПБ была представлена в виде «чёрного ящика». Главными характеристиками системы являются: структура, входы и выходы, функция.

Для СОПБ элементами структуры могут выступать, например, пожарный робот, извещатель пламени, электрозадвижка и др. Каждый такой элемент структуры имеет свои определённые свойства, позволяющие охарактеризовать его с технико-экономической точки зрения. Так свойствами для устройств СОПБ будут время обнаружения возгорания, расход огнетушащего материала, быстродействие и т.п. Соотношения между элементами СОПБ могут быть охарактеризованы, например, способом взаимодействия устройств системы между собой.

В качестве входов и выходов в систему выступают материальный, энергетический и информационный критерии. Для уточнения модели предлагается еще один из входов в систему – возмущения.

В связи с этим к числу наиболее перспективных инновационных технологий, которые уже используются для защиты объектов культурного и спортивно-массового назначения, относятся роботизированные пожарные комплексы (РПК), выпускаемые в соответствии с требованиями [1, 2].

Эффект от использования роботизированной системы пожаротушения является многоаспектным. Общая значимость использования РПК может быть оценена не только с позиции экономического, социального и экологического эффектов, но также на национальном, региональном и отраслевом уровнях. Национальная значимость, в данном случае, связана с решением проблем государственного масштаба по обеспечению безопасности жизнедеятельности населения в соответствии с целями социально-экономического развития страны. Аналогичный подход может быть распространён на оценку региональной и отраслевой значимости технологии по улучшению социально-экономической и экологической среды и, в конечном счёте, – повышения качества жизни людей.

Пожарные роботы широко применяются не только в России, но и за рубежом (США, Канада, Австралия, страны Европы и др.). В некоторых странах практическое использование данных систем во многом сдерживается. Отчасти это связано с существующими проблемами в нормативно-технической базе, регулирующей проектирование и установку пожарных роботов на объекте. Ещё одна причина, существенно сдерживающая практическое использование РПК – высокая стоимость его основного элемента – пожарного робота.

Общая стоимость установки системы РПК в два раза выше, чем монтаж традиционных систем. В то же время, высокие первоначальные затраты на установку эффективной системы пожарной безопасности оправданы не только по причине действенности этой системы (быстрое и точное обнаружение очага возгорания, эффективное пожаротушение), но и значительным уменьшением возможного ущерба.

Необходимо также отметить, что на высокую конечную цену установки системы РПК оказывают влияние, главным образом, следующие составляющие: стоимость импортируемых пожарных роботов, затраты на дистрибуцию, доставку, а также расходы на проведение работ на подтверждение соответствия системы РПК требованиям нормативно-технической документации конкретных стран. Одним из решений данной проблемы является создание совместных предприятий по производству пожарной робототехники.

Таким образом, для оптимизации учебного процесса в вузах МЧС России и для повышения качества подготовки специалистов в области пожарной безопасности необходимо сменить управленческую парадигму в области тематического планирования, а также усовершенствовать процессы разработки методик, инструментов, позволяющих оценить экономическую эффективность использования инновационных технологий в СОПБ, в том числе и в рамках образовательной деятельности.

Список литературы:

1. ГОСТ Р 53326-2009
2. ТУ 4854-005-16820082-2005

УДК 373.5

Гибадулина И. И.¹, Гафиятуллина Э. А.²

¹старший преподаватель кафедры биологии и экологии,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

²старший преподаватель кафедры биологии и экологии,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, Елабуга E-mail: abdullina_ilzira@mail.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС**

Аннотация: При организации предпрофильной подготовки учащихся общеобразовательных школ важную функцию в самоопределении школьников в отношении профилирующего направления выполняют элективные курсы. В статье представлен вариант элективного курса естественнонаучной направленности «Адаптация на разных уровнях организации биосистем».

Ключевые слова: предпрофильная подготовка, элективный курс, образовательные стандарты, профессиональная ориентация, профильное самоопределение.

Gibadulina I. I.¹, Gafiyatullina E. A.²

¹starshy teacher of department of biology and ecology,
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

²starshy teacher of department of biology and ecology,
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: abdullina_ilzira@mail.ru

REALIZATION OF PREPROFILE PREPARATION SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF FGOS

Abstract: At the organization of preprofile training of pupils of comprehensive schools important function in self-determination of school students concerning the main direction is carried out by elective courses. The option of an elective course of a natural-science orientation "Adaptation at the different levels of the organization of biosystems" is presented in article.

Key words: preprofile preparation, elective course, educational standards, vocational guidance, profile self-determination.

В настоящее время подготовка старших школьников к жизненному и профессиональному самоопределению остается актуальной социально-педагогической проблемой. В настоящее время в российских школах сложилась практика, когда выбор профиля обучения в основном ориентировано на углубление и расширение знаний, но не обеспечивает условий для осуществления старшеклассниками профессиональных проб [4]. Согласно исследованиям Чистяковой С.Н. [5] к более осознанному выбору школьниками профиля и дальнейшего профессионального пути приводит поэтапная профориентационная работ, что обеспечивает преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (Приказ МОиН РФ №1897 от 17.12.2010).

ФГОС ориентирован на становление личностных характеристик выпускника (в том числе на ориентацию в мире профессий, понимание значения профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы). На этапе предпрофильной подготовки важную функцию в самоопределении школьников в отношении профилирующего направления могут сыграть элективные курсы, которые реализуются за счет времени, отводимого на компонент образовательного учреждения. Такая форма профориентационной работы в школе позволяет избежать перегрузки школьной программы дополнительными обязательными предметами.

В настоящее время методистами создано большое количество программ элективных курсов различной направленности [1, 2, 3]. Однако учителя сталкиваются с необходимостью переработки курсов, так как предлагаемые программы не учитывают возможности педагогического коллектива, материально-технического оснащения учебного заведения, интересов учащихся конкретной школы. Таким образом, разработка программ элективных курсов – одно из важных условий организации

предпрофильной подготовки учащихся.

Элективный курс «Адаптация на разных уровнях организации биосистем» - это курс с ориентацией на биолого-химический, естественнонаучный профили для учащихся 9 классов. Курс позволяет сформировать у учащихся школ глубокие знания, умения и навыки выполнения экспериментальных опытов естественнонаучного содержания, так. Программа элективного курса рассчитана на 13 часов, предназначена для учащихся, интересующихся физиологией растений и животных, особенностями функционирования человеческого организма. Его содержание и рекомендуемые формы и методы обучения способствуют удовлетворению познавательных интересов, повышению информационной и коммуникативной компетенции.

Целью курса является ознакомление учащихся с особенностями адаптационных процессов в растительном и животном мире на разных уровнях организации биосистем.

Задачи курса: сформировать у учащихся представление о механизмах адаптации растений и животных к низким и высоким температурам, к обитанию в различных средах жизни, об эволюционных адаптациях животных в природе; сформировать у учащихся интерес к окружающей живой природе; способствовать развитию умения и выработке навыка проведения экспериментальных опытов для изучения живых организмов с использованием различных методов биологической науки; продолжить работу по формированию экологической культуры учащихся на основе знаний об основных адаптационных процессах растений и животных в природе.

В процессе реализации курса предлагается использовать следующие формы контроля: тестирование, отчет о выполнении практической работы, защита рефератов, выступление на семинарских занятиях, выполнение проектной работы и ее защита.

Программа курса состоит из 4 разделов: «Адаптация живых организмов и ее виды» (лекция – 1 час), «Особенности адаптации растений к различным условиям произрастания» (лекция – 1 час, лабораторное занятие – 3 часа, «Адаптационные процессы в животном мире» (лекция – 1 час, лабораторное занятие – 3 часа), «Особенности процессов адаптации у человека» (лекция – 1 час, лабораторное занятие – 2 часа).

Основными формами изучения содержания курса являются лекции и лабораторные работы. Используемые методические приемы направлены на стимулирование познавательного интереса учащихся и формирования у них творческих умений. Изучение элективного курса «Адаптация на разных уровнях организации биосистем» основано на деятельностном подходе, который обеспечивает приобретение учащимися знаний на лекциях, способствует активному изучению процессов адаптации на различных уровнях организации жизни, формированию исследовательских навыков на лабораторных занятиях (например, температурная адаптация кожи млекопитающих, в том числе человека).

В элективном курсе большое внимание уделяется формированию предметной компетентности (природоохранной, здоровьесберегающей, исследовательской), а также универсальных учебных действий, таких как формирование у учащихся умений работать с текстом, рисунками, схемами, извлекать и анализировать информацию из различных источников (научные журналы, научно-популярная литература, интернет-ресурсы), умения четко и кратко, по существу вопроса письменно излагать свои мысли при выполнении заданий со свободным развернутым ответом. В рамках данного курса активно используется технология учебных проектов. На первом занятии учащиеся выбирают тему и под руководством учителя выполняют проектную работу, обращаясь за консультацией к учителям-предметникам (например, к учителю физики, географии и т.д.). Представление проектов проходит на заключительном занятии курса.

Программа элективного курса направлена на достижение личностных (формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и

познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов; формирование основ экологической культуры соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях), метапредметных (умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналоги, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы) и предметных (приобретение опыта использования методов биологической науки и проведения несложных биологических экспериментов для изучения живых организмов и человека, проведения экологического мониторинга в окружающей среде) результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Элективный курс «Адаптация на разных уровнях организации биосистем» рекомендуется к реализации в общеобразовательных учреждениях. Материалы статьи могут быть использованы преподавателями общеобразовательных школ, гимназий при организации урочной и внеурочной деятельности учащихся.

Список литературы:

1. Амирова А.М., Гибадулина И.И., Ребрина Ф.Г. Элективный курс «Экология родного края» в рамках междисциплинарного экологического образования // Охрана природной среды и эколого-биологическое образование: сборник материалов международной научно-практической конференции, г.Елабуга, 25-26 ноября 2015 года. - Елабуга: Издатель Леонтьев В.В., 2015. - С. 313-315.
2. Гибадулина И.И. Роль элективного курса «Экология человека» в предпрофильной подготовке обучающихся 9 классов общеобразовательных школ // Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Развитие экологического содержания научно-исследовательских работ в школе и вузе. – Казань: Изд-во МОиН РТ, 2011. – С. 192-194.
3. Гибадулина И.И., Галеев А.Ш. Роль музеев природы при проведении занятий элективного курса «Природа родного края» // Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Развитие экологического содержания научно-исследовательских работ в школе и вузе. – Казань: Изд-во МОиН РТ, 2011. – С.51-52.
4. Печерица Э.И. Особенности реализации профильного обучения школьников в условиях введения ФГОС // Вестник ТГПУ. – №6 (147). – 2014. – С. 102 – 107.
5. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. – М.: Академия, 2005. – 128 с.

УДК 377.5

Гильмеева Р.Х.¹, Мухаметзянова Л.Ю.²

¹д.п.н., проф. ФГБНУ «Институт проблем малокомплектной и национальной школы», Россия, Казань

E-mail: L_pogp@mail.ru

²к.пед.н., ФГБНУ «Институт проблем малокомплектной и национальной школы», Казань, E-mail: lar_ur@list.ru

**ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
ГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
В КОНТЕКСТЕ ФГОС СПО**

Аннотация. В статье обоснована и представлена педагогическая система

проектно-целевого подхода к формированию гуманитарной компетентности студентов в контексте ФГОС СПО в процессе изучения гуманитарных дисциплин в виде единой структуры соподчиненных компонентов: цель, задачи, содержание гуманитарной подготовки, технологии взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого, результат. В статье приведены результаты исследования в рамках проекта 12.3. ФГБНУ «ИПМНШ» РАО по теме «Теоретико-методологические основы реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в процессе гуманитарной подготовки студентов»

Ключевые слова: проектно-целевой подход, гуманитарная компетентность, педагогическая система.

Gilmeeva R. N.¹, Muhametzyanova L.Y.²

¹by D.Sc., prof. FHBNU "Problems Institute of the National malokomplektnoy and schools," Russia, Kazan

E-mail: L_pogp@mail.ru

²k.ped.n., FHBNU "Problems Institute of the National malokomplektnoy and schools", Kazan, E-mail: lar_ur@list.ru

PROJECT APPROACH TSELEVOY K FORMATION HUMANYTARNOY STUDENTOV COMPETENCE IN THE CONTEXT OF GEF ACT

Abstract. In Article обоснована и представлена педагогическая система design tselevogopodhoda for Formation humanytarnostudentov competence in the context of the GEF in the process the ACT Study humanytarnыh disciplines in video edynoy structure sopodchynennыh components: tsel@zadachy ® Contents humanytarnoypodhotovky® technology vzaymosvyazannoy activities obuchayuscheho and trainee ® results. In Article приведены results of the study scientific yssledovatel'skiye materials under Project 12.3. FHBNU "YPMNSH" RAO on the topic "Theoretical and methodological Principles of Implementation Federalных hosudarstvenных in the process of educational standartovhumanytarnoy Preparation studentov"

Keywords: design approach tselevoy, humanytarnaya competence pedahohycheskaya system.

Глобальные изменения, охватившие российское общество в результате кризисной социокультурной и экономической ситуации в стране, выдвигают новые требования к среднему профессиональному образованию и повышению качества подготовки специалистов. Сегодня востребован не «теоретик», а специалист-практик, умеющий самостоятельно ставить и решать производственные задачи, обладающий общими и профессиональными компетенциями, способный к творческому преобразованию действительности, культурному самообразованию, саморазвитию и самовоспитанию.

В подготовке именно такого специалиста в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций СПО особая роль принадлежит гуманитарным дисциплинам цикла ОГСЭ ФГОС СПО. Однако, практика показывает, что потенциал гуманитарных дисциплин в формировании профессионально значимых качеств и компетенций студентов используется преподавателями колледжей недостаточно продуктивно из-за отсутствия соответствующего теоретико-методологического и учебно-методического обеспечения. Следствием этого являются недостаточный уровень гражданской ответственности студентов за профессиональный труд; отсутствие гибкости мышления; низкая культура речи; слабое владение не только иностранным, но и русским языком; неумение чётко, грамотно сформулировать свои мысли, работать с научной литературой; слабо развитая потребность в самосовершенствовании. Все это отражается на качестве его профессиональной деятельности.

Особое место в процессе формирования личности специалиста высокотехнологического производства занимает его гуманитарная компетентность, предполагающая владение, обладание общими компетенциями, включающими его личностное отношение к ней и к предмету деятельности, и содержащая в себе ценности и нормы, составляющие духовное ядро общества.

Проведенный нами анализ общих компетенций, представленных в ФГОС СПО [4], показал, что в них отсутствует культурно-гуманитарная направленность, что побудило нас гипотетически сформулировать их в следующей редакции:

- понимать сущность и социокультурную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес (ОК-1);
- организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество в контексте культурно-гуманитарной направленности (ОК-2);
- принимать решение в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них культурно-гуманитарную ответственность (ОК-3);
- осуществлять поиск и использование информации для постановки и решения культурно-гуманитарных задач профессионального и личностного развития (ОК-4);
- использовать культурно-гуманитарный потенциал информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности (ОК-5);
- работать в коллективе и команде, обеспечивать ее сплочение на основе формирования корпоративной культуры; эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями (ОК-6);
- брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), культурно-гуманитарный результат выполнения заданий (ОК-7);
- самостоятельно определять культурно-гуманитарные задачи профессионального и личностного развития, заниматься культурно-гуманитарным самообразованием (ОК-8);
- ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности в контексте их культурно-гуманитарной направленности (ОК-9);
- исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных гуманитарных знаний (для юношей) (ОК-10).

Без учета скорректированных нами общих компетенций и их взаимосвязи с профессиональными интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки в рамках ФГОС СПО будет носить декларативный характер. Таким образом, гуманитарная компетентность специалиста – интегративное личностное образование, включающее способность и готовность оперировать общими компетенциями во взаимосвязи с профессиональными в контексте их культурно-гуманитарной направленности.

Продуктивность формирования гуманитарной компетентности будущего специалиста зависит от качества моделирования педагогической системы на основе проектно-целевого подхода. В универсальном энциклопедическом словаре моделирование рассматривается как «исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения и рационализация способов построения вновь конструируемых объектов» [3].

Предлагаемая нами педагогическая система формирования гуманитарной компетентности студентов на основе проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО обеспечивает проектирование системы гуманитарной подготовки в соответствии с обозначенной целью. Она выступает как единство процессов целеполагания, освоения содержания образования на основе современных образовательных технологий, взаимодействия участников образовательного процесса (формального и неформального, управляемого и выступающего в формах самообразования и саморазвития), проведения внешней и внутренней экспертизы результатов обучения и

включает пять (компонентов) блоков: целевой, методологический, содержательный, технологический и оценочно-результативный [2].

Целевой компонент отражает постановку целей педагогической системы, которые должны отражать социальный заказ общества на определенный идеал личности-специалиста как человека, так и профессионала, требования образовательной программы (ее специфику), учитывать корпоративные и личные интересы обучающихся. Целью системы гуманитарной подготовки студентов, разработанной нами на основе проектно-целевого подхода, является формирование у них гуманитарной компетентности.

Теоретический анализ категории «гуманитарная компетентность» позволил выявить её антропоцентрическую и ценностно-ориентационную сущность, проявляющуюся во владении компетентностями (социальной, гражданской, художественной, правовой, информационно-коммуникативной) и определить её основные структурные компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный.

Когнитивный компонент - это комплекс, обращенных к человеческой личности, потребностям и интересам человека знаний, представлений. Основой эмоционально-ценностного компонента являются совокупность ценностных ориентиров, убеждений и качеств личности, готовность к эмпатии, т.е. эмоциональное отношение к миру как одна из сторон личности. Деятельностный компонент гуманитарной компетентности характеризует личность с позиций ее активности; отражает отношение к профессиональной деятельности через систему ценностных ориентаций.

Методологический блок объединяет исходные методологические положения, и подходы: компетентностный и проектно-целевой.

Компетентностный подход – это транзитивное изменение содержания и технологий обучения, создающих для студента-будущего специалиста образовательную сферу реализации себя как личности, обладающей базовым уровнем компетенций как совокупности знаний, умений, навыков, качеств, опыта, социокультурной, социально-профессиональной мобильности и адаптивности.

Разновидностью компетентностного подхода является культурокомпетентностный подход, обеспечивающий развитие личности на новом уровне культурной идентичности, способность к межкультурной коммуникации как совокупности навыков продуктивного взаимодействия с людьми в поликультурном мире.

Проектно-целевой подход к реализации ФГОС – это совокупность концептуальных идей, обеспечивающих проектирование педагогической системы в соответствии с заданной целью и стратегически ориентирующих на разработку проектно-целевых механизмов реализации ФГОС. При проектно-целевом подходе объектом проектирования является педагогическая система как единство целей образования и всех компонентов педагогического процесса, способствующих их достижению - содержания, организационных форм и технологий обучения, участников образовательного процесса.

Содержательный компонент включает модульное проектирование основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по специальности (профессии) и учебных планов по гуманитарным дисциплинам: философии, истории, психологии общения.

Учебная дисциплина «Основы философии» направлена на формирование у студентов готовности и способности осознанно ориентироваться в истории человеческой мысли, излагать свои представления о философских, научных и религиозных картинах мира, о смысле жизни человека, формах человеческого сознания и особенностях его проявления в современном обществе, о соотношении духовных и материальных ценностей, их роли в жизнедеятельности человека.

В основу разработки учебной программы заложены следующие принципы: межпредметной интеграции; субъектной интеграции; модульности; системной целостности форм и методов обучения; акмеологичности образования; креативности; гармонии, системогенеза, развития и саморазвития личности, сообразности, синергетизма в обучении.

Учебная дисциплина «Психология общения» направлена на формирование у студентов умений и навыков конструктивного общения. В основу разработки учебной программы заложены следующие принципы: учёт возрастных особенностей студентов; мотивационная готовность; целостность материала; соответствие методам познания. Их реализация обеспечивает формирование у студентов способности анализировать ситуации межличностного взаимодействия, вычлняя причины и следствия своих реакций и реакций партнёра; извлекать из каждой такой ситуации необходимый для успешного общения опыт; осуществлять самооценку, самоконтроль, саморегуляцию своего поведения; беречь свое психическое здоровье.

Учебная дисциплина «История» направлена на формирование гражданской компетенции, которая по рекомендации Парламента и Совета Европы относится к ключевым и перекрывающим компетенциям на 3-х уровнях: уровне знаний социальных и политических понятий; уровне взаимодействий общественных и государственных структур управления; уровне уважения прав и свобод человека, демократических ценностей, патриотизма и толерантности.

Технологический компонент. В наибольшей степени поставленные задачи в процессе гуманитарной подготовки решают следующие технологии: программно-целевая технология; системно-функциональная технология проектно-обучающей деятельности; арт-технологии.

Программно-целевая технология направлена на определение целей и формулировку задач в рамках заданий студентам с указанием средств обучения, методов и времени их выполнения. Она предусматривает внешний, а также внутренний контроль промежуточных состояний этого выполнения.

Перед студентом ставится проблема, которую необходимо решить за определенный промежуток времени с определением цели исследования, задач поэтапного движения к цели, путей и средств их достижения; распределением времени на каждый этап; осуществлением контроля за временем и процессом решения поставленных задач, корректировки своих действий с учетом положительных и отрицательных результатов.

Главные черты арт-технологий – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу личной выразительности, что обеспечивает повышение качества учебного занятия на основании совершенствования творческого потенциала личности через систему эмоционально-образных механизмов. В процессе реализации этих технологий формируется мотивационно-ценностное отношение студента к содержанию образования; эмоциональное восприятие материала способствует сохранению устойчивого внимания и интереса; появляется чувство раскованности, свободы, расположенности к собеседнику; развиваются способности переводить знания в личностный смысл и позитивное творческое самочувствие. [1]

Оценочно-результативный компонент. Он представлен критериями, позволяющими отследить эффективность формирования гуманитарной компетентности студентов. Критерий («[греч. kriterion] – средство убеждения, мерило» [5, с.307]) - это эталон, сущностный признак изучаемого явления, который расшифровывается с помощью отдельных показателей (частных признаков явления).

Когнитивный критерий оценки формирования гуманитарной компетентности студентов – это совокупность гуманитарных социокультурных знаний, общечеловеческих ценностей, норм, идеалов, традиций, что является неким

информационным, образовательным результатом познавательного процесса, отраженным в гуманитарной компетентности личности.

Эмоционально-ценностный критерий оценки формирования гуманитарной компетентности связан с ценностями, мировоззрением, нравственностью, социальными стандартами поведения человека в социуме. В эмоционально-ценностный критерий мы включаем общечеловеческие (интерсоциальные) ценности: нравственные, в основе которых лежат любовь и уважение к человеку как высшей ценности бытия (добродетель, благородство, отзывчивость); этические (добро, самоотверженность, бескорыстие); социально-политические (патриотизм, гражданственность, национальное достоинство).

Суть деятельностного критерия гуманитарной компетентности заключается в приобщении к общечеловеческим (интерсоциальным) ценностям, в включении личности в социально-значимую, нравственно-духовную, социокультурную деятельность.

Список литературы:

1. Арт-педагогика: Учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования.- Мухаметзянова, Л.Ю.-Казань: Изд-во «Данис», ФГНУ «ИПП ПО» РАО, 2014.-118 с.
2. Гильмеева, Р.Х. Особенности проектно-целевого подхода к реализации ФГОС профессионального образования в преподавании гуманитарных дисциплин / Р.Х. Гильмеева., В.Н. Корчагин, Л.Ю. Мухаметзянова., В.В. Аксёнов, Г.А. Шайхутдинова.– Казань.: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2014. – 126 с. Универсальный энциклопедический словарь. - М.: Эксмо; Большая Российская энциклопедия, 2003. – 1552 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 151901 «Технология машиностроения». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «12» ноября 2009 г. № 582[Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://window.edu.ru>
4. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

УДК 51(091)

Гильмуллин М. Ф.

к.п.н., доцент кафедры математического анализа, алгебры и геометрии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга

E-mail: gilt_edged@mail.ru

УЧЕБНЫЕ СИТУАЦИИ И ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ МАТЕМАТИКИ

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования исторического компонента математико-методической культуры будущего учителя математики. Важнейшим средством в соответствующей методике обучения истории математики являются учебные ситуации профессионального развития и учебные историко-методические задачи.

Ключевые слова: история математики, будущие учителя математики, математико-методическая культура учителя, формирование исторического компонента, учебные ситуации профессионального развития, учебные историко-

Gilmullin M. F.

к.п.н., associate professor of the mathematical analysis, algebra and
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: gilt_edged@mail.ru

**EDUCATIONAL SITUATIONS AND TASKS AS MEANS
PROBLEM TRAINING OF FUTURE TEACHERS
MATHEMATICS STORIES**

Abstract: The article is devoted to the formation of the historical component of the mathematical-methodological culture of future teachers of mathematics. A critical means in the proper methods of teaching the history of mathematics are the educational situations of professional development and educational historical-methodological tasks.

Keywords: history of mathematics, future math teachers, teacher's mathematical-methodological culture, formation of historical component, educational situations of professional development, educational historical-methodological tasks.

Основное назначение современного учителя математики – средствами обучения предмету оказывать учащемуся своевременную помощь в комплексном развитии его личности. Готовность выполнять такую функцию обеспечивается системой сформированных у будущего учителя профессионально ориентированных качеств, составляющих ядро его будущей профессиональной культуры. Именно на их формирование у студентов-математиков, на каком-то заранее заданном уровне, и должно быть направлено обучение всему комплексу учебных дисциплин, предусмотренных стандартом высшего образования для педагогического вуза. Наше исследование касается проблемы использования потенциала истории математики для формирования математико-методической культуры будущего учителя. Для выделения тех профессионально ориентированных качеств будущего учителя математики, которые могут быть сформированы у него в процессе обучения истории математики, используется термин «исторический компонент математико-методической культуры» (ИКММК) будущего учителя математики. Проблеме его формирования посвящено большинство наших работ, в частности [2].

В структуре ИКММК будущего учителя математики выделяются следующие составляющие: содержательно-знаниевая, деятельностно-операционная, диалогово-рефлективная. Содержательно-знаниевая составляющая с образовательной функцией является информационно-основой для построения учителем личной методической системы обучения на основе знаний отдельных исторических фактов, закономерностей развития математической культуры или её отдельных содержательно-методических линий. Основная функция деятельностно-операционной составляющей исторического компонента – способствовать формированию у студентов деятельностной основы их профессиональной культуры. Эта составляющая реализует результативную функцию. Диалогово-рефлективная составляющая реализует координирующую и ценностно-ориентационную функции. Составляющие ИКММК образованы из взаимосвязанных групп профессионально ориентированных качеств, в которые мы их объединяем по функциональной направленности (Таблица 1).

Под формированием исторического компонента математико-методической культуры понимается процесс наполнения личного опыта учебной или квазипрофессиональной деятельности студента отдельными, хотя и взаимосвязанными качествами или их группами из названных его составляющих. Степень выраженности показателей критериев по каждой составляющей является основанием для выделения уровней сформированности ИКММК будущего учителя: начальный, средний,

высокий, определяемых соответственно репродуктивной, репродуктивно-продуктивной и творческой деятельностью студента.

Таблица 1

Структурно-интегративная модель исторического компонента математико-методической культуры будущего учителя математики

Подструктуры исторического компонента математико-методической культуры		
диалогово-рефлексивная составляющая	деятельностно-операционная составляющая	содержательно-знаниевая составляющая
профессиональные мотивы, эмоции, оценки	профессиональные умения и навыки	профессиональные знания
культурдиалогические; рефлексивно-оценочные и развивающие; ценностно-ориентационные; прогнозирующие, транслирующие.	целесолагающие; источниковедческие и аналитико-синтетические; организационно-конструктивные; содержательно-генетические; содержательно-методические; мотивационно-развивающие.	объектные; методологические; отечествоведческие; образовательные.

В предлагаемой нами методической системе обучения истории математики в качестве основного средства и механизма формирования элементов профессиональной культуры будущего учителя используется система учебных ситуаций. Теоретико-методологические основы использования учебных ситуаций и задач профессионального развития разрабатываются в работах В.П. Беспалько, В.А. Гусева, А.Л. Жохова, В.А. Кузнецовой, В.А. Мазилова, И.Я. Лернера, В.В. Серикова, А.В. Ястребова и др.

Учебная ситуация – это определенное сочетание условий, которые могут сложиться в учебном процессе стихийно или могут быть созданы преподавателем для достижения намеченных образовательных результатов с использованием соответствующих средств [4, с. 204]. Мы используем учебные ситуации, представляющие интерес с точки зрения формирования ИКММК. Они называются учебными ситуациями профессионального развития (УСПР). Под ними понимаются случайно встречающиеся или специально создаваемые в процессе обучения жизненно или личностно важные для ученика ситуации, требующие выбора своей позиции и действий по их разрешению и потому способствующие формированию у них тех или иных мировоззренческих установок и микромеханизмов или профессионально значимых качеств. Аналогичные понятия – учебная мировоззренческая ситуация, социальная ситуация профессионального развития – используются в [4, с. 66] и [6, с. 156]. Практически, используемые нами учебные ситуации профессионального развития обладают характеристическими свойствами проблемных ситуаций (объективность, целенаправленность, мотивационность, развитие, самостоятельность, активность, поисковость, потребность, жизненность, рассогласованность информации и др.) [5, с. 92].

Формирование элементов математико-методической культуры будущего учителя математики в процессе обучения истории математики происходит на деятельностной основе. Под историко-математической деятельностью в данном контексте понимается следующая система деятельностей: ориентировка в УСПР и формирование мотива её использования в своей профессиональной деятельности,

выбор методов, средств разрешения ситуации и решение задач, созданных ситуацией. УСПР побуждает учащегося к соответствующим действиям. Результатом такой деятельности является приобретение профессионального опыта разрешения соответствующих ситуаций и формирование качеств профессиональной культуры (иначе трудовых действий учителя [8]).

УСПР могут организовываться в процессе беседы по поводу какого-нибудь фрагмента исторического или методического материала, с помощью серии задач с историко-математическим содержанием, но обогащенных соответствующим образом подобранными развивающими заданиями. С точки зрения культурологии подобная беседа фактически начинает диалог культур ее участников («Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур...это изобретение мира впервые» [1, с. 289]). Во время беседы студенты становятся, возможно, и не сразу, соучастниками создаваемой ситуации и процесса ее разрешения.

Инструментом создания УСПР является произведение культуры, встречающееся как фрагмент исторического текста, или соответствующим образом переформулированное или даже реконструированное учителем, и побуждающее учащихся к самостоятельной познавательной деятельности. Произведениями культуры при обучении истории математики понимаются элементы математики, представленные в любом из его возможных воплощений, например, математические и культурно-исторические тексты, содержащие фрагменты, относящиеся к предмету истории математики.

Инструментом обучения способам деятельности в нашей методике обучения истории математики являются учебные задачи. Цель и результат выполнения любой учебной задачи – изменение субъекта деятельности, а не ее предмета (учебного материала), т.е. «выращивание» каких-то необходимых субъекту личностных качеств. Тогда учебный материал – это средство деятельности субъекта, средство его личностного изменения. В традиционной постановке цель обучения иная: обучающийся должен усвоить учебный материал на некотором уровне. Проблема как раз и видится в том, чтобы средством, хотя традиционно и считающимся полезным «для всех» («программный материал»), не подменять цель.

В трактовке понятий «учебная деятельность», «учебная задача» мы следуем тому их пониманию, которое развивается в работах В.В. Давыдова и его последователей, придавая ему еще и методический смысл [3, с. 159-160]. Это вполне согласуется с традицией и структурой учебной задачи, выделенной в работах известных методистов-математиков (Ю.М. Колягин, В.И. Крупич и др.).

Организирующим ядром УСПР является учебная историко-методическая задача (УИМЗ). УИМЗ является материализацией УСПР в форме конкретной задачи с историко-математическим содержанием и содержащая систему заданий, раскрывающих совокупность противоречий данной УСПР, а их успешное выполнение реализует в определенной степени достижение намеченных образовательных результатов. УИМЗ состоит из двух компонентов: некоторого массива содержательных данных и совокупности формирующих или развивающих заданий для студентов или учащихся, согласованных с произведением культуры, с предметными данными и несущих в себе какие-либо функции – воспитательные, развивающие или учебные. Для описания массива данных обычно используются слова: «Дано», «Известно». Среди учебных заданий должны быть и такие, которые направляют студентов на выработку у себя определенных личностных, профессионально значимых качеств и способствуют формированию профессионального опыта. В числе таких качеств могут быть группы профессиональных качеств, зафиксированные в нашей структурно-интегративной модели исторического компонента математико-методической культуры. Типы УСПР и соответствующих УИМЗ определяются

ведущей целью (доминантой) – направленностью ситуаций на формирование некоторых определенных профессионально ориентированных качеств будущего учителя математики.

Нами выделены следующие 10 типов УСПР.

1. Поисково-мобилизующие, историко-аналитические и синтетические, прогностические.
2. Методолого-методические, гносеологические, поиск оснований возникновения методов познания.
3. Источниковедческие и транслирующие поиск в источниках ответов на профессионально важные вопросы об объектах знания.
4. Реконструирующие, методической направленности, воспроизводство образовательной деятельности.
5. Построение «маленьких теорий» познаваемого математического объекта в истории математики в обучении.
6. Мотивация изучения математики на историко-математической основе, методическая помощь.
7. Понимание персоналистского потенциала математики; проникновение в «лабораторию творчества».
8. Рефлексивно-оценочные, направленные на поиск основ знаний о фактах из истории, их использование в практической деятельности, в обучении.
9. Мотивация к диалогу культур, диалогизирование, создание личных произведений культуры, коммуникация.
10. Установление взаимосвязей развития математики и математического образования.

Приведем пример УСПР типа 2.

Дано: описание известного математического факта, понятия, формулы, алгоритма и т.п. в историческом тексте, которое, возможно, не совпадает с современным (или общепринятым, научным) представлением о нем.

Задания.

1. Охарактеризуйте, данный факт с позиций современной науки (математики) – почему это представление изменилось? Можете ли вы восстановить историю рассматриваемого вопроса? Решен ли вопрос (объяснен ли факт) окончательно? Какие возникли сопутствующие проблемы?

2. Какие важные методологические и методические выводы можно сделать из этого факта? Что важное утеряно, что приобретено?

Ситуация типа УСПР-2 используется, в основном, для формирования умений анализировать происхождение методов познания и обучения.

Приведем вариант УИМЗ, соответствующей рассматриваемой УСПР и использованный в нашем опыте обучения истории математики.

УИМЗ-2.

Дано: реализация деятельностного подхода в обучении требует включить в содержание обучения, кроме предметных знаний, действий, адекватных понятиям, математическим предложениям, а также различных эвристик. Обучение эвристической деятельности – значительно более сложная и вместе с тем гораздо более важная проблема, чем обучение готовым, сложившимся приемам решения задач. Неявно эвристики присутствуют в любой математической деятельности.

Задания.

1. Термин «эвристика» (по греч. «отыскиваю, открываю») используется в философии, педагогике, психологии, предметных методиках, логике, теории искусственного интеллекта в различных значениях. Например: специальные методы, используемые в процессе открытия нового (эвристические методы) [9, с. 106]; область исследований, предметом которой являются методы и правила, как делать открытия и

изобретения [7, с. 208]. Можете ли предложить свое определение, что такое «эвристика»?

2. Что понимается в методике обучения математике под эвристикой? Как вы думаете, почему эвристики в обучении математике явно не выделяются?

3. Большое внимание уделяется эвристикам в известных методических работах Д. Пойа. Особо ценной представляется его методическая таблица «Как решать задачу» и «Краткий эвристический словарь». Изучите ступени эвристического процесса решения учебных математических задач по Пойа [7].

4. Можно сказать, что методы эвристики древнее, чем методы строгой дедуктивной математики. Попробуйте обосновать такое утверждение. Можете ли вы назвать философов и математиков, исследовавших эвристические методы?

5. Одним из родоначальников диалектики был Сократ (470-399 до н. э.). Ему приписывается метод нахождения истины при помощи диалогов. Применяются ли они в обучении математике и как? Что можете сказать о маевтике (повивальном искусстве) Сократа?

6. В понимании Декарта эвристическая деятельность представляет собой интуицию, непосредственное усмотрение связей и отношений между различными предметами и явлениями. Какова роль интуиции в решении математических задач?

7. Изучите такие разновидности эвристического метода, как «метод целесообразных задач», разработанный С.И. Шохор-Троцким, катехизический метод, в частности, примеры этого метода в педагогических статьях Л.Н. Толстого.

8. В методике обучения математике выделены различные эвристические приемы: элементарных задач, предельного случая, вспомогательной фигуры, восходящего анализа, суперпозиции (решение задач в частных случаях), вспомогательных неизвестных и др. Одним из методов обучения эвристикам можно считать методику решения «ключевых» задач Р.Г. Хазанкина. Можете ли вы дать краткие характеристики этих приемов?

9. Обладают ли эвристичностью общенаучные методы познания: аналогия, наблюдение и опыт, анализ и синтез, индукция и дедукция, обобщение, абстрагирование, конкретизация?

10. При решении геометрических задач используется такая эвристика, как «метод площадей». Некоторые методы решения тригонометрических уравнений тоже можно назвать эвристическими. Приведите примеры таких задач и уравнений.

Совокупность предлагаемых УСПР и УИМЗ является эффективным средством формирования профессионально ориентированных качеств ИКММК будущего учителя математики, если:

(а) каждая ситуация и задача задается соответствующим предполагаемым результатом учебной деятельности – запланированными элементами математико-методической культуры или их взаимосвязанными группами;

(б) материализованной базой и инструментом их создания являются произведения культуры, обогащенные развивающими заданиями для данной формы деятельности.

Список литературы:

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
2. Гильмуллин М.Ф. Формирование исторического компонента математико-методической культуры студентов при обучении истории математики в педагогическом вузе: дис. ...канд. пед. наук. – Ярославль, 2009. – 230 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Жохов А.Л. Мировоззрение: становление, развитие, воспитание через образование и культуру: Монография. – Архангельск: ННОУ «Институт управления»; Ярославль: Ярославский филиал ИУ, 2007. – 348 с.

5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
6. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы: Учебное пособие / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.
7. Пойа Д. Как решать задачу. – М.: Госуд. учебно-пед. изд-во, 1961. – 207 с.
8. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> (дата обращения: 15.03.2016).
9. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 2002. – 224 с.

УДК 330.341

Гилязова А. А.

к.э.н., докторант кафедры

социальной работы, психологии и педагогики

ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский

технологический университет» Россия, Казань

E-mail: Beata13@inbox.ru

**ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ФОРМИРУЕМЫХ
КОМПАНИЕЙ ЦЕЛЕЙ И ЦЕННОСТЕЙ**

Аннотация: В существующих подходах к лидерству одной из стратегических целей выступает приведение целей и ценностей сотрудников в соответствие с целями и ценностями корпоративной культуры. Формирование целей и ценностей сотрудника зависит от его внутренней культуры, основы которой закладываются с самого раннего периода развития человека. Важная роль в ее формировании отводится учреждениям образования. Особенно в период обучения в высших учебных заведениях, что повышает актуальность вопроса влияния содержания образовательных программ на внутреннюю культуру будущего сотрудника.

Ключевые слова: внутренняя культура, рабочая программа, функции федеральных государственных стандартов, формирование и значение оценочных средств.

Gilyazova A. A.

Ph. D, doctoral candidate of department social work, psychology and pedagogics

Kazan National Research Technological University Russia Kazan

E-mail: Beata13@inbox.ru

**EDUCATION AND CULTURE IN SYSTEM OF THE PURPOSES AND
VALUES FORMED BY THE COMPANY**

Abstract: In the existing approaches to leadership of one of strategic objectives reduction of the purposes and values of employees in compliance with the purposes and values of corporate culture acts. Formation of the purposes and values of the employee depends on his internal culture which foundation is laid since the earliest period of development of the person. The important part in her formation is assigned to establishments of education. Especially during training in higher educational institutions that increases relevance of a question of influence of maintenance of educational programs on internal culture of future employee.

Keywords: internal culture, working program, functions of federal state standards, formation and value of estimated means.

Роль системы образования сложно переоценить, что нашло отражение в выполняемых функциях организационных форм учебного процесса. Одной из них выступает функция воспитания, в рамках которой закладываются основы внутренней культуры будущего сотрудника. Как известно одной из важнейших задач современных корпораций является создание эффективной организационной культуры, где одной из доминирующих стилей управления выступает управление отношениями. Усилия организаций направлены на сближение целей и ценностей сотрудников с целями и ценностями, разработанными руководством. Анализу сформированных у специалиста определенных качеств способствует исследование содержания образовательных программ и функций разработанных федеральных государственных стандартов.

Рабочая программа дисциплины включает цели изучения дисциплины, соотнесенные с требованиями к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, включая перечень формируемых компетенций (общекультурных, или профессиональных, или и тех, и других) с описанием признаков их проявления, что позволяет конкретизировать качества, которыми должен обладать студент по окончании изучения дисциплины, а также выделить задачи изучения дисциплины, конкретизированные в форме получаемых студентами базовых знаний, умений и навыков. Формулировка задач изучения дисциплины в форме планируемых результатов ее освоения должна быть адекватна подходу, заложенному в основе федеральных государственных стандартов. Результаты освоения дисциплины могут включать знания и умения из базовой части структуры основной образовательной программы либо быть четко ориентированными на ее вузовскую часть, подчеркивая специфику дисциплины в профиле подготовки бакалавров.

Необходимо также раскрыть место дисциплины в профессиональной подготовке выпускника в соответствии со структурой основной образовательной программы, разработанной на основе федеральных государственных стандартов, ее связь с рядом других дисциплин, являющихся базой для освоения данной дисциплины, что позволяет развить преемственность, логическую связь в получении знаний, сформировать комплексную картину, получаемой специальности. Основные принципы построения содержания дисциплины предусматривают: наличие структуры, интегративного междисциплинарного подхода (для дисциплин профессионального цикла), опору на современные трактовки терминов, обращение к современной методологии наук, обращение к инновационным методам исследования и т.д.

Состав трудоемкости учебной дисциплины (распределение часов по темам и видам учебных занятий) рассматривается по видам занятий (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы и т.д.) с указанием номеров семестров и используемых методов обучения, что позволит студенту наглядно оценить предстоящий объем работы, скорректировать свое время, организовать свою научно – исследовательскую работу. Возможно материал, представленный в программе будет недостаточен для понимания определенной темы или вызывает больший интерес, чем отведено время, что подлежит корректировке при обращении обучающихся. В программу дисциплины помимо традиционных методов обучения необходимо включить инновационные методы релевантные задачам формирования компетенций, что позволит повысить объем усвоенной информации, а также интерес к изучаемой дисциплине.

Содержание дисциплины, структурированное по темам учебных занятий с краткими аннотациями позволяет раскрыть предстоящие для изучения темы, ознакомиться с вновь вводимыми понятиями и определениями. Виды текущего, рубежного и итогового контроля учебной деятельности студентов по дисциплине с указанием количества контрольных проверок, времени проведения и используемых оценочных средств, в том числе, инновационных для оценки компетенций в итоговом контроле, что позволит повысить уровень освоения дисциплины. Информацию по

самостоятельной работе студентов раскрывают по видам, то есть в аудитории под контролем преподавателей и внеаудиторная самостоятельная работа, включая темы, трудоемкость, виды учебных заданий, виды контрольных мероприятий, что имеет важное значение при развитии у будущего специалиста качества самоорганизации.

Примеры оценочных средств, в том числе в тестовой форме для оценки качества освоения дисциплины позволяют снизить уровень стресса при выполнении данных работ. Учебно – методическое и техническое обеспечение дисциплины, включая перечень основной и дополнительной литературы, методические рекомендации (материалы) преподавателю и методические указания студентам, перечень вычислительной техники и технических средств обучения, автоматизированных обучающих систем и интернет – ресурсов отражают для формирования навыков самостоятельного поиска информации, а также в помощь наиболее эффективно организовать самостоятельную работу студента не только в рамках основных организационных форм учебного процесса, но и во внеаудиторное время.

При разработке рабочей программы необходимо руководствоваться следующими принципами: каково содержание и сущностные характеристики проявления каждой компетенции, в формировании которой участвует данная дисциплина; как и с помощью каких методов обучения следует формировать компетенции при изучении данной дисциплины; какие признаки освоения компетенций и на каких уровнях должен продемонстрировать студент в рамках промежуточных аттестаций и итоговой аттестации; с помощью каких оценочных средств и шкал можно оценивать наличие компетенций у студентов по данной дисциплине. Для того, чтобы привести перечисленные принципы в действие необходимо руководствоваться методическими рекомендациями по подготовке, чтению и проведению лекций, семинарских и практических занятий, организации самостоятельной работы.

Организация уровневого образования на основе федеральных государственных стандартов позволяет конкретизировать учебный процесс, что дает возможность подготовить специалистов, востребованных на рынке труда.

Федеральные государственные образовательные стандарты:

- позволяют осуществить пересмотр содержания образования, его структурирование на основе модулей
- изменение организационных форм образовательного процесса
- обновление и обогащение аттестационных и оценочных процедур, форм, способов совершенствование моделей обучения
- освоение инноваций в сфере управления и в сфере подготовки педагогических кадров
- обновление учебно – методического сопровождения; усиление междисциплинарных связей
- разработка мер по повышению мотивации студентов и усилению их ответственности за результаты учебного процесса; расширение академических свобод вузов
- усиление гибкости и адаптивности стандартов по отношению к местным, региональным, национальным и международным контекстам; ориентацию результатов образования на ориентацию результатов образования на требования рынков труда
- введение новых единиц трудоемкости в учебном процессе; реализацию студенто – ориентированной направленности образовательного процесса при формировании условий реализации программ
- освоение преподавателями и студентами современных методов преподавания и обучения, понимание их связи с формированием компетенций в контексте российского и международного опыта
- изменение подходов к образовательной деятельности, информационному сопровождению и проектированию учебных ситуаций, включая широкое

использование индивидуальных и групповых проектных методов, проблемного обучения, направленного обучения в форме небольших групповых проектов
 → использование многообразных методов оценивания, основанных на теории педагогических измерений

Текущая тенденция на рынке труда характеризуется отсутствием кадров технических специальностей и переизбытком выпуска по экономическим специальностям, то есть наблюдается не соответствие полученной специальности выполняемым должностным обязанностям, что не способствует качеству выполняемых обязанностей. Предложения на рынке труда не соответствуют ожиданиям работодателей, что объяснимо влиянием тенденций в формируемых организационных культурах. С целью снижения затрат и повышения уровня инновационной активности компании все больше прибегают к применению различного рода методов, направленных на совершенствование ключевых бизнес – процессов. И здесь важна не только внутренняя культура сотрудника, но и сформированные компетенции, так как совершенствованию предшествует исследование и анализ существующей ситуации с целью выявления возможностей повышения эффективности, что возможно при наличии у сотрудника определенного опыта и критического мышления.

Анализу большого объема информации способствуют и разработанные Тони Бузаном ментальные карты. В основе составления ментальной карты заложен креативный подход, поэтому ее вид имеет разнообразные формы (рис.1).



Рис. 2. Пример составления ментальной карты

Техника составления ментальной карты проста. Необходимо взять лист бумаги и цветные карандаши. Затем в центре выделяется основная мысль, от которой идут ее составляющие. Размер ментальной карты зависит от удобства усвоения отраженной информации.

Для обеспечения рынка труда кадрами, соответствующими определенным требованиям работодателей, разработаны компетенции, формирование которых происходит на основе разработанной учебной программы дисциплины, в рамках лекционных, практических, семинарских занятий, аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, а для оценки остаточных знаний применяются различного рода оценочные средства. Одной из форм оценочных средств выступают тесты

различной направленности. Содержание тестов зависит от преследуемых целей: контроль остаточных и входных знаний и т.д. Процесс разработки тестов можно представить в виде ступеней лестницы, где каждая ступень соответствует определенному этапу работ:

РАЗРАБОТКА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ТЕСТА

- ✓ 1 этап определить подход к созданию теста и интерператации результатов измерения (нормативно – ориентированный, критериально – ориентированный или смешанный)
- ✓ 2 этап разработать спецификацию теста, осуществить априорный выбор длины теста, форм его заданий и времени его выполнения; разработать задания; определить структуру теста и стратегию расположения заданий
- ✓ 3 этап разработать инструкции по выполнению теста (краткую и развернутую), инструкции по проверке в том случае, если привлекаются эксперты
- ✓ 4 этап отобрать задания в тест и ранжировать их согласно выбранной стратегии предъявления на основании априорных авторских оценок трудности заданий
- ✓ 5 этап провести экспертный анализ качества содержания заданий и теста
- ✓ 6 этап провести экспертизу формы предтестовых заданий и оценочных шкал; переработать содержание и формы заданий по результатам экспертизы
- ✓ 7 этап провести апробационное тестирование для сбора эмпирических результатов; статистическую обработку результатов апробации
- ✓ 8 этап выполнить интерпретацию результатов обработки и наметить пути коррекции теста
- ✓ 9 этап провести чистку теста и добавить новые задания для улучшения характеристик теста (оптимизации трудности заданий, повышения их валидности, улучшения системообразующих свойств заданий, повышения надежности и валидности теста
- ✓ 10 этап повторить этап апробации для доказательства достигнутого повышения качества теста
- ✓ 11 этап установить нормы выполнения теста или пороговые баллы и построить шкалу или шкалы для оценки результатов испытуемых

Разработка компетентного теста для итоговой аттестации имеет определенный алгоритм, выполнение которого способствует эффективному процессу получения достоверной информации [1]. Важность применения тестов заключается в формировании у будущего специалиста не только умения работать с оценочными инструментами, но готовности к отражению имеющихся знаний, компетенций, способностей и т.д. К примеру, тесты, содержащие определения одного понятия в разные периоды развития общества позволяют раскрыть эволюцию [2]. Готовность к применению оценочных средств для оценки уровня знаний повышает устойчивость к стрессам и энтузиазм в работе [3].

Одной из форм оценки является учебное портфолио. Данный термин имеет несколько определений. На наш взгляд это коллекция работ, которые всесторонне демонстрируют результаты, достигнутые учащимся, а также приложенные к этому усилия, прогресс в знаниях и умениях по сравнению с предыдущими результатами. Данная форма предполагает смещение акцента на то, что знает и умеет по данной теме и данному предмету, интеграцию количественной и качественной оценок, перенос педагогических акцентов с авторитарной оценки на самооценку. Портфолио имеет применение и в деятельности корпоративных структур. Все перечисленные меры направлены на развитие адаптационного потенциала управленческой культуры [4].

Список литературы:

1. Гилязова А.А. Роль оценочных средств в повышении качества образования современных специалистов. Теория и практика современного профессионального образования. 2015. Т. 1. С. 87-89.

2. Гилязова А.А. Формирование профессиональных предпринимательских компетенций. Международная конференция «Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству. Сборник тезисов докладов. – М.: Московский финансово – промышленный университет «Синергия», 2014. – С. 233 – 249
3. Гилязова А.А. Влияние организационной культуры на производительность труда. В сборнике: Принципы и механизмы формирования национальной инновационной системы РФ. Точки роста инновационной экономики Труды V всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2015. С. 18-26.
4. Гилязова А.А. Развитие адаптационного потенциала управленческой культуры. В сборнике: Современные технологии и управление. Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. Филиал ФГБОУ ВПО Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского в р. п. Светлый Яр Волгоградской области. 2014. С. 447-450.

УДК 37.013.78

Гимадеева Д.Р.

м.н.с. НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ,
ассистент кафедры общей и этнической социологии
Института социальных наук и массовых коммуникаций
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Казань

E-mail: dinara.gimady@gmail.com

**ЭФФЕКТ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ СТИГМАТИЗАЦИИ
ЧЛЕНОВ МОЛОДЕЖНОГО СООБЩЕСТВА
ОДАРЕННЫХ «СЭЛЭТ»**

Аннотация: Теория стигматизации (наклеивания ярлыков), исходящая из постулата о реальности последствий ситуации, которая воспринимается таковой членами общества, обычно применяется для объяснения феномена девиантного поведения. Общество, как правило, склонно к негативным формам ярлыков, ограничивающих рост и развитие личности. Однако членство в сообществах, направленных на положительные качества личности (такие как одаренность) дает обратный эффект. В рамках символического интеракционизма (теории «зеркального Я» Ч.Кули), на эмпирическом материале данных социологических исследований доказывается, что причастность к сообществу одаренной молодежи стимулирует развитие соответствующих качеств среди ее членов.

Ключевые слова: стигматизация, наклеивание ярлыков, социальная идентичность, одаренность, молодежное сообщество.

Gimadeeva D.R.

м.н.с. Scientific research institute "Applied Semiotics" of AN of RT,
assistant to department of the general and ethnic sociology
Institute of social sciences and mass communications
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan
E-mail: dinara.gimady@gmail.com

**EFFECT OF POSITIVE STIGMATIZATION MEMBERS OF YOUTH COMMUNITY
PRESENTED WITH "SELET"**

Abstract: The theory of stigmatization, which believes that a situation recognized as real are real consequences. Scientists usually use this theory to explain the phenomenon of deviant behavior. Society, as a rule, tends to negative forms of labels, limiting growth and personal development. However, membership of the community to the positive qualities of the person (such as talent) gives the opposite effect. As part of the symbolic interactionism (the theory of "mirror I" Ch.Kuli), it proved that the involvement of the community of talented youth encourages the development of appropriate quality to its members on the empirical sociological research data material.

Keywords: stigma, labeling, talent, social identity, youth community.

Молодежные сообщества, членство в которых, как правило, определяется сходством интересов, способностей, имеет множество преимуществ. С одной стороны, активное общение внутри сообщества стимулирует ее членов на более плодотворное развитие в заданном направлении, с другой – позволяет получить навыки работы в команде единомышленников, а также старших опытных наставников. Однако этим влияние сообщества на индивидов, входящих в эту группу, отнюдь не исчерпывается. Кроме перечисленных явных функций, сообщества выполняют и латентные (внешне не проявляющиеся (скрытые) функции)[1]. Простым примером латентной функции является установление дружеских личных связей членов сообщества. Цель данной статьи – обосновать действие теории стигматизации в условиях молодежного сообщества (на примере сообщества одаренных «Сэлэт»).

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

1. Обосновать применение теории наклеивания ярлыков при исследовании молодежных сообществ.
2. Выделить индикаторы исследования интеллектуального потенциала, соответствующие анализу стигматизации членов молодежного сообщества.
3. Оценить особенности формирования социальной идентичности под воздействием членства в сообществе одаренной молодежи «Сэлэт».

Эмпирической базой исследования выступают результаты социологических опросов, проведенных среди участников сообщества «Сэлэт» 2012 – 2014 гг., проведенные для оценки интеллектуального потенциала данной группы с точки зрения комплексного подхода, который направлен на рассмотрение разнообразных факторов и характеристик респондентов, в том числе, социальной активности, представляющей интерес с точки зрения темы влияния членства в сообществе на социальную идентичность личности. Анкетный опрос 2012 и 2013 годов проведен в традиционной форме закрытых и полужакрытых вопросов, в 2014 году исследование на аналогичную тему было проведено с использованием закрытых вопросов для ранжирования, а также открытых.

Теория стигматизации, разработанная Г.Беккером и Э.Лемертом, была посвящена исследованию феномена девиантного поведения [2]. Ученые обратили внимание на тот факт, что общество склонно наделять ярлыками своих индивидов, исходя из определенных (часто стереотипных) представлений о норме и отклонении. В ходе исследования было доказано, что стигматизированные лица исключаются из процесса социального общения, что способствует усвоению девиантной роли и формированию девиантной идентичности.

Данная теория основана на принципах символического интеракционизма. Авторы такого подхода (Д. Мид, Г. Блумер) [3, 4] говорят о важности роли «значимых других» на формирование идентичности индивида. «Теория зеркального Я», автором которой является Ч.Кули, дал начало такой идее. Кули исходит из того, что самосознание и ценностные ориентации индивида как бы зеркально отражают реакции на них окружающих людей, главным образом из той же социальной группы[6]. Ученый отмечает, что современное общество, характеризуемое разветвленной сетью

общественных институтов с многообразными функциями, дает индивиду возможность выбрать социальное «зеркало», адекватное его самоидентификации.

Синтез этих двух подходов – теории стигматизации и «зеркального Я» позволяет продемонстрировать, что членство в сообществах, где объединяющим признаком является положительное, социально одобряемое качество (в данном случае, одаренность) порождает действие такой латентной функции как положительная стигматизация. Иными словами, сам факт членства в сообществе, которое направлено на набор одаренных представителей молодежи, наделяет каждого своего участника стигмой «одаренный», «талантливый» (слово «сэлэт» с татарского переводится как талант). Зеркальное отношение со стороны сообщества как обобщенного «значимого другого» влияет на социальную идентичность личности положительно – индивид становится более активным, уверенным действующим субъектом, деятельность которого исходит из осознания собственной принадлежности к категории талантливых успешных людей.

Для подтверждения данной гипотезы эмпирическими данными, обратимся к результатам социологических исследований, проведенных среди членов сообщества «Сэлэт».

Согласно социологическому исследованию, проведенному в 2014 г., большинство (78,9 %) являются активными участниками творческих и научных конкурсов [5, с.46]. Оценка социально-политической активности исследуемых также демонстрирует достаточный уровень активности (табл.1).

Табл.1

1. Интересуетесь ли Вы тем, как развиваются события в политической, экономической жизни нашей страны?		
	2012 г. (в %)	2013 г. (в %)
1) да, внимательно слежу за развитием ситуации;	40	27
2) слежу за развитием событий, но мне это не очень интересно;	27	48
3) нет, меня это не интересует;	29,5	22
4) затрудняетесь ответить;	3,5	3

Две первые группы респондентов, которые в целом интересуются, по крайней мере, находятся в курсе основных политических, экономических вопросов в стране, составляют абсолютное большинство опрошенных, что является весьма положительным показателем, особенно учитывая молодой возраст респондентов. Основная доля членов сообщества – школьники в реальности исключены из активной политической и экономической жизни (не имеют возможности участвовать в политических выборах, в большинстве своем не распоряжаются крупными материальными средствами, не принимают решения по данным вопросам в семье).

Табл.2.

«Считаете ли Вы себя патриотом России?»		
	2012 г. (в %)	2013 г. (в %)
1) да	20	21
2) скорее да, чем нет	40	49
3) скорее нет, чем да	32	17
4) нет	5	9
5) затрудняетесь ответить	3	4

Еще один индикатор социальной активности, рассмотренный в рамках исследования – патриотизм. Чувство любви, сопереживания и гордости за родину является важной составляющей социально-политической активности, хотя и не обязательной. Оценка данного фактора является интересной в связи со спецификой

исследуемого сообщества, позиционируемого как сообщество татарской талантливой молодежи.

Исходя из полученных ответов (табл.2), большинство причисляют себя к патриотам своей страны. Довольно высокий процент респондентов, давших отрицательный ответ, может быть объяснен еще не окончательно сформировавшейся гражданской идентичностью: возможно, для кого-то «я – татарстанец» является более значимой позицией, нежели «я – россиянин».

Результаты исследования 2014 года, проведенного с использованием иной формы анкеты, подтвердили полученные выводы.

Табл.3

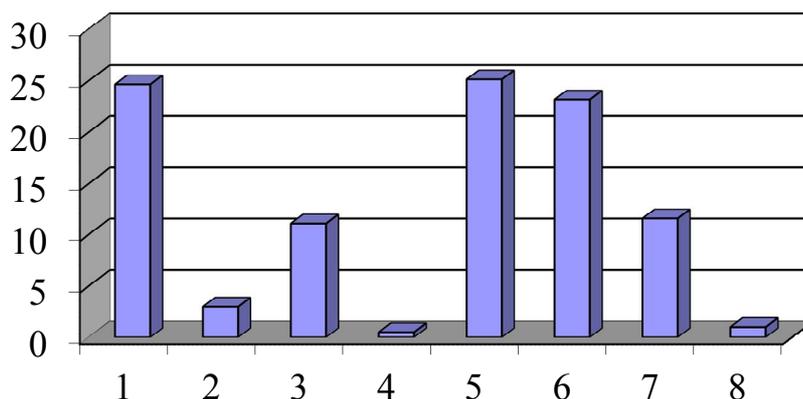
Упорядоченный ранжированный ряд и средние оценки места аспектов, касающихся социально политической активности участников опроса		
2. Проранжируйте в порядке убывания значимости пункты, характеризующие Вашу социально-политическую позицию.	Место, средние оценки	Ранг
Членство в молодежных организациях	3,02	1
Просмотр ТВ-новостей	3,53	2
Поиск информации о политических событиях в Интернете и СМИ	3,98	3
Участие в голосованиях	4,44	4
Приоритет личных проблем над общественными	5,86	5
Подписан на блоги социально-политических деятелей	6,39	6
Ведение блога по злободневным вопросам	6,88	7
Недоверие к политическим институтам	6,93	8
Общение на политических форумах	7,09	9
Посещение массовых политических акций	7,28	10
Членство в политическом движении /партии	7,63	11

Таким образом, среди участников опроса преобладают общественники («членство в молодежных организациях», 1 ранг). Согласно полученным данным, опрошенные заинтересованы в получении политической информации, используя в качестве ее источников телевизионные новостные программы и Интернет. Отметим, что электоральная активность была оценена респондентами выше среднего («участие в голосованиях», ранг 4). При этом другие проявления политической активности выражены слабо («посещение массовых политических акций», 10 ранг; «членство в политическом движении /партии», 11 ранг). Политическая активность в блогосфере и на форумах находится на уровне ниже среднего в иерархии социально-политических практик опрошенных. Это отчасти объясняется тем, что для многих опрошенных в числе приоритетных оказалась такая из предложенных позиций, как «приоритет личных проблем над общественными» (ранг 5).

Образ жизни, личные предпочтения респондента в выборе сферы деятельности в свободное время – важный фактор, позволяющий оценить идентичность личности (рис.1).

Показательно, что на первом месте по популярности находятся такие занятия как посещение массовых мероприятий и общение в сети (по 25%), что вполне объяснимо возрастом исследуемой группы, а также доступностью этих способов времяпровождения. На втором месте оказались занятия творчеством (23%), что говорит о широте интересов и незаурядности личности респондентов. Важно отметить, что занятия спортом наряду с проведением времени с семьей оказались на третьем месте по популярности (около 12%).

Вопрос «Как Вы обычно проводите свое свободное время?»»



1.посещаете массовые увеселительные представления	5.общаетесь в Интернете, социальных сетях;
2.занимаетесь туризмом, охотой, рыбной ловлей;	6.занимаетесь творчеством
3.занимаетесь традиционными видами спорта;	7.дома/с семьей
4.занимаетесь экстремальными видами спорта;	8.другое;

рис.1

Замер аналогичных показателей, проведенный в 2014 году, показал следующие результаты (таблица 4).

Упорядоченный ранжированный ряд и средние оценки места аспектов, касающихся образа жизни участников опроса		
3. Перед Вами список понятий, характеризующих Ваш образ жизни. Проранжируйте их в порядке убывания значимости (на первом месте – самый значимый, который относится к Вам наиболее точно, на последнем – что совершенно не подходит).	Место, средние оценки	Ранг
Занятия творчеством	3,60	1
Помощь семье, домашние дела	4,37	2
Совмещение работы и учебы	4,72	3
Пассивный отдых (чтение книг, просмотр фильмов, время в Интернете)	5,42	4
Активный отдых (туризм, путешествия)	6,04	5
Занятия спортом редко	6,39	6
Дополнительное, второе высшее образование, курсы	6,42	7
Занятия спортом каждый день	6,84	8
Соблюдение диетического (здорового) питания	7,19	9
Посещение кафе быстрого питания (фаст-фуд)	7,96	10
Прием витаминов, периодическая диагностика здоровья (УЗИ, анализы, специалисты)	8,67	11
Алкогольные напитки по праздникам	10,79	12
Алкоголь при встречах с друзьями	11,30	13
Курение	11,65	14

Анализ личных компетенций и достижений по результатам опроса 2014 г. позволил сделать вывод, что большинство опрошенных (78,9%) являются активными участниками творческих конкурсов, студенческих фестивалей (рис. 2), в то время как показатели научной активности находятся на среднем уровне.

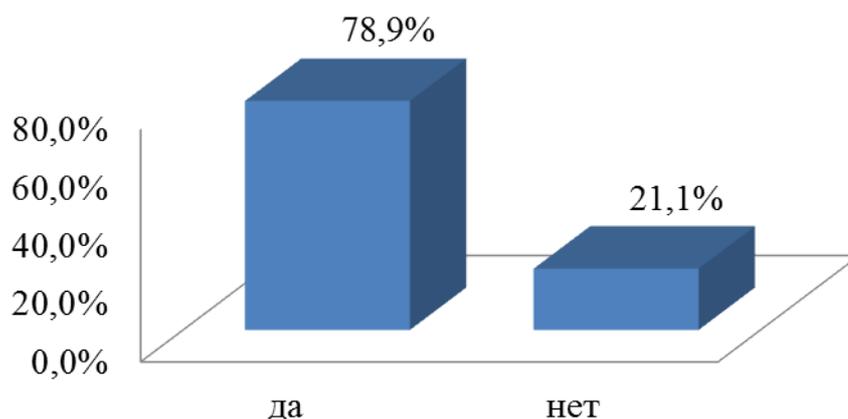


Рисунок 2. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Являетесь ли Вы активным участником творческих конкурсов, студенческих фестивалей?»

Так, чуть более половины опрошенных принимают участие в научных конференциях и являются победителями научных конкурсов любого уровня (по 52,6%). Отметим, что чаще всего опрошенные принимают участие в научных мероприятиях вузовского и республиканского уровней: в конференциях – 33,3% и 26,3% соответственно (рисунок 2), в конкурсах – 33,3% и 24,6% соответственно (рисунок 3). В научных мероприятиях общероссийского и международного уровня опрошенные участвуют значительно реже: в конференциях – 10,5% и 5,3% соответственно (рисунок 2), в конкурсах – 7% и 1,8% соответственно.

Анализ данных социологических исследований подтверждает теоретическую гипотезу о том, что члены сообщества отличаются более высоким уровнем социальной активности. Таким образом, применение теории стигматизации к оценке деятельности различных молодежных сообществ дает дополнительный аргумент, подтверждающий положительное воздействие деятельности данной организации на членов сообщества. Данный эффект можно обозначить как «положительная стигматизация», которая выражается в том, что члены сообщества становятся обладателями определенной стигмы – носителя социально-одобряемых качеств, которая побуждает их к более активной деятельности, приводит к реальным результатам.

Список литературы:

1. Беккер Г. Девиантность как следствие "наклеивания ярлыков" // Контексты современности - II. Хрестоматия. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2001. С.145-149.
2. Кравченко С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. М.: Экзамен, 2002. С. 315.
3. Социология: в 3-ех томах: словарь по книге. — М.: Социологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. В. И. Добренъков А. И.Кравченко. 2003-2004. URL: <http://www.psyoffice.ru/slovar-s215.htm>
4. Шакирова Д.М., Е.П. Носкова, Д.Р. Гимадеева. Оценка интеллектуального потенциала одаренной молодежи в структуре молодежных сообществ. // Социология образования. – 2014. -- №11. – С.42-54.
5. Blumer H. Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead, in: Blumer H. op. cit.
6. Mead G.H. Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 1934.

Голицына И. Н.

к.ф.-м.н., доцент кафедры инжиниринга программного обеспечения
ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, Казань

E-mail: golitsina@mail.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: В статье обсуждается возрастающая актуальность принципов проблемного обучения в условиях развития электронной информационно-образовательной среды высших учебных заведений.

Ключевые слова: проблемное обучение, электронная информационно-образовательная среда, Образование 1.0, Образование 2.0, Образование 3.0, веб-сервисы, учебное содержание, учебная деятельность, поведение студентов

Golitsyna I. N.

к.ф. - m of N, the associate professor of engineering of the software
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

E-mail: golitsina@mail.ru

PROBLEM TRAINING IN ELECTRONIC TO THE INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT

Abstract: In the paper the increasing relevance of the principles of problem-based learning in the conditions of development of electronic information-educational environment of higher education institutions is discussed.

Keywords: problem-based learning, electronic information-educational environment, Education 1.0, Education 2.0, Education 3.0, Web services, educational content, learning activities, students' behavior

Одним из последствий повсеместного развития информационно-коммуникационных технологий стало формирование сетевой экономики, при которой экономическая деятельность осуществляется в сетевом окружении. В сети меняется характер конкуренции - преобладающим становится соперничество творческих способностей, а не готовых товаров и услуг, в ней обесцениваются повторы и автоматические операции, а оригинальность, воображение и способность к творчеству растут в цене. В связи с этим возрастают требования к образовательным учреждениям, которые должны способствовать формированию специалистов нового поколения с высоким творческим потенциалом, что в свою очередь приводит к тому, что использование технологий проблемного обучения становятся все более актуальными.

Новые образовательные стандарты высшего образования расширяют рамки учебного заведения в сторону формирования образовательной информационно-коммуникационной среды. «Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) организации должна обеспечивать: взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет» [4].

Наряду с внутренними ресурсами образовательной организации действенным механизмом развития электронной образовательной среды становятся общедоступные веб-сервисы. В свою очередь, веб-сервисы являются основой, на которой развиваются образовательные стратегии Образования 2.0, и они являются инструментом, который используется для развития технологии личностно-ориентированного Образования 3.0 [1].

Развитие технологий образования трансформирует роль преподавателей из

источника знаний в руководителя создания совместных знаний, Методы обучения эволюционируют от репродуктивных технологий e-learning через технологии e-learning с элементами продуктивной учебной деятельности к продуктивным методам обучения в контекстной образовательной среде. В таблице 1 приведено сравнение характеристик технологий Образование 1.0- 3.0 [5] с соответствующими характеристиками проблемного обучения [3].

Таблица 1. Сравнение технологий Образования 1.0-3.0 [5] и проблемного обучения [3] в высшем образовании

Характеристики	Образование 1.0	Образование 2.0	Образование 3.0	Проблемное обучение
Главная роль преподавателя	Источник знаний	Руководство и источник знаний	Руководитель создания совместных знаний	Организация самостоятельной познавательной деятельности
Соглашения о содержании	Традиционные авторские материалы	Авторское право и свободные / открытые образовательные ресурсы для студентов в рамках дисциплины, иногда межуниверситетские	Бесплатные / открытые образовательные ресурсы, создаваемые и поддерживаемые студентами во многих учреждениях, дисциплинах, нациях, дополненные оригинальными материалами, созданными для них	Средство активизации познавательной деятельности, организации самостоятельной работы при изучении нового материала
Учебная деятельность	Традиционная, эссе, задания, тесты, некоторая групповая работа в классе	Традиционные подходы переданы более открытым технологиям; усиление сотрудничества в учебной деятельности; еще в значительной степени ограничены институциональными и аудиторными границами	Открытая, гибкая учебная деятельность, направленная на создание возможности для студенческого творчества; социальные сети за пределами традиционных границ дисциплины, учреждения, нации	Учебная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности путем анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством выдвижения предположений, обоснования и доказательства гипотез
Поведение студентов	Во многом пассивное усвоение	От пассивного к активному усвоению, формирующееся чувство сопричастности к образовательному процессу	Активное, сильное чувство собственности к образованию, созданию ресурсов и возможностей, активный выбор	Умственная работа направлена на осознанное усвоение новых понятий, активизацию мыслительной деятельности и формирование интеллектуально активной личности

Как видно, логика развития современных технологий образования полностью соответствует логике проблемного обучения, которое повышает степень творческой активности и познавательной самостоятельности обучаемых. Система методов

проблемного обучения, основанная «на идее органической связи метода с содержанием, единства социальных целей образования, видов деятельности обучающего и закономерностей усвоения обучаемым знаний и способов деятельности» [3], отвечает тенденциям развития технологий современного образования.

Главная роль преподавателя. Технологии, доступные студентам, требуют изменения роли преподавателей в рамках учебного процесса. Веб-сервисы позволяют преподавателям рассылать задания по электронной почте, использовать целевые группы в социальных сетях для обсуждения учебных вопросов, использовать облачные ресурсы для хранения учебного материала, создавать электронные учебные ресурсы по дисциплинам. Веб-сервисы можно использовать на всех уровнях организации учебного процесса, руководить самостоятельной работой студентов, отвечать на их вопросы, разбирать сложные задания, на которые не хватает времени на занятии, давать задания по самостоятельному использованию веб-ресурсов. В информационной среде веб-сервисы могут использоваться для организации сотрудничества студентов и преподавателей в рамках учебного процесса, они являются инструментом персонализации обучения студентов [2].

Таким образом, создаются дополнительные условия для организации проблемного преподавания - деятельности преподавателя по обеспечению условий проблемного учения путем преднамеренного создания системы последовательных проблемных ситуаций и управления процессом их разрешения обучаемыми.

Соглашение о содержании. Учебное содержание многих современных дисциплин быстро изменяется в соответствии с развитием новых технологий, что требует постоянного обновления соответствующих учебных ресурсов.

Создание такого рода ресурсов позволяют формировать виртуальную образовательную среду, обладающую свойствами, соответствующую характеру профессиональной подготовки современных специалистов. Объединяя различные общедоступные интернет - инструменты, преподаватели могут формировать условия для сотрудничества студентов, создания и совместного использования ими собственного учебного контента.

Создавая целевую группу в социальной сети, преподаватель имеет возможность превратить ее в учебный ресурс, отслеживая и добавляя актуальную информацию в предметной области дисциплины.

Для создания новых учебных ресурсов можно использовать Викиучебник (<https://ru.wikibooks.org/wiki/>) - коллекцию учебников с открытым содержанием. Разработанный в Викиучебнике курс может содержать гиперссылки, поясняющие используемую терминологию, учебный контент может постоянно обновляться вместе с обновлением связанных с ним интернет – страниц [6].

Для самостоятельного создания учебных ресурсов можно использовать образовательные облачные ресурсы, такие как портал «Образовательное облако» (<http://ooblako.ru/>), основой для Облака является система управления образовательным процессом (LMS, Learning Management System) Moodle. Использование возможностей облачных вычислений позволяет формировать контекстную образовательную среду, позволяющую организовать взаимодействие всех участников учебного процесса для продуктивной учебной деятельности.

Нами совместно со студентами направления «Прикладная информатика (в образовании)» на занятиях по курсу «Проектирование информационных систем в образовании» была организована разработка в LMS Moodle электронного образовательного ресурса «Информационные системы в образовании».

Разработанный ресурс имеет следующую структуру:

теоретическая часть разбита на разделы, которые содержат сведения по следующим темам:

1. Типы обучающих систем

2. Электронные учебники
3. Тестовые компьютерные системы
4. Электронные учебные курсы
5. Международные стандарты SCORM и Tin Can API.
6. Международные стандарты AICC, IMS, ADL
7. Системы управления учебным контентом LCMS
8. Системы управления обучением LMS
9. Коммерческие LMS
10. SAAS/CLOUD LMS
11. Свободно распространяемые LMS
12. LMS MOODLE
13. LMS Blackboard Learn
14. Виртуальные среды обучения VLE
15. Понятие PLE (personal learning environment) и POLS (personal online learning space)
16. Массовые открытые онлайн курсы MOOC
17. Система онлайн обучения edX
18. Система онлайн обучения Coursera
19. Системы Global Learning, The Global Education and Leadership Foundation, XuetangX
20. Российская национальная платформа открытого образования
21. Технология wiki в образовании
22. Проекты Викиверситет (Wikiversity) и Викиучебник (Wikibooks)
23. Технология BYOD в образовании
24. Мобильные приложения в образовании

Количество разделов соответствует количеству студентов в группе. Каждый раздел теоретической части снабжен тестами с разными видами вопросов: однозначный выбор, многозначный выбор, на соответствие, открытый ответ.

Работа была организована следующим образом: каждому из студентов академической группы было предложено:

- выбрать теоретический раздел из предложенного списка;
- самостоятельно подобрать учебное содержание для раздела;
- сделать доклад с презентацией по теме раздела;
- подготовить текст для загрузки в **LMS Moodle**;
- разработать тесты к разделу;
- загрузить текст в LMS Moodle, снабдить его необходимыми гиперссылками и иллюстрациями;
- создать тесты в **LMS Moodle**.

В ходе выполнения проекта были организованы следующие виды учебной деятельности:

- информационный поиск для формирования учебного содержания по теме выбранного раздела, который студенты провели с использованием ресурсов Интернет;
- анализ и структурирование информации для наполнения соответствующего раздела и разработки тестов;
- редактирование текста по общему шаблону;
- загрузка текста в LMS Moodle;
- разработка теста из 10 вопросов;
- загрузка теста в LMS Moodle.

Разработанный электронный образовательный ресурс «Информационные системы в образовании», размещен на портале Казанского федерального университета (<http://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=1002>), на рис.1,2 приведены фрагменты ресурса.

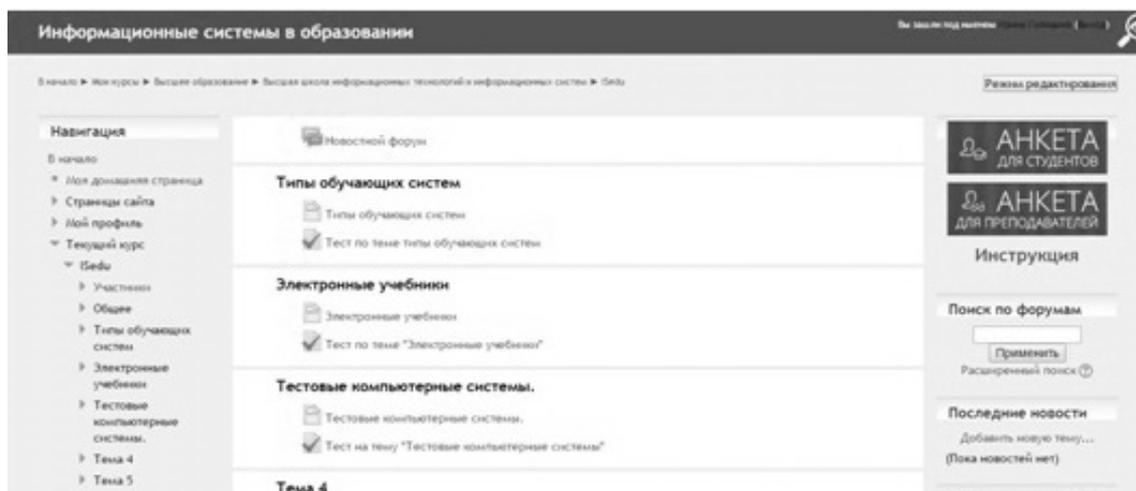


Рис.1. Первая страница ресурса «Информационные системы в образовании»

Учебная деятельность. Предложенная учебная деятельность по разработке электронного образовательного ресурса способствует развитию следующих профессиональных компетенций бакалавра направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика [4]:

- способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-4);
- способность проводить описание прикладных процессов и информационного обеспечения решения прикладных задач (ПК-7);
- способность осуществлять презентацию информационной системы и начальное обучение пользователей (ПК-16);
- способность принимать участие в реализации профессиональных коммуникаций в рамках проектных групп, обучать пользователей информационных систем (ПК-19);
- способность готовить обзоры научной литературы и электронных информационно-образовательных ресурсов для профессиональной деятельности (ПК-24).



Рис.2. Фрагмент раздела «Технология BYOD (Bring Your Own Device)»

Взаимодействие студентов с помощью социального программного обеспечения, в частности, в социальных сетях также способствует развитию некоторых компетенций высшего профессионального образования [6]. Социальные сети предоставляют широкие возможности для организации обучения, позволяя изменить форму образовательного процесса – аудиторную, обычно репродуктивную учебную деятельность преобразовать в продуктивную, творческую. В социальной сети преподаватель имеет возможность расширить и изменить содержание дисциплины в рамках образовательных стандартов, организовать индивидуализированные, групповые и коллективные формы учебной деятельности, организовать контроль и самостоятельную работу студентов, эффективно решать образовательные задачи в рамках преподаваемой дисциплины. По данным исследователей, взаимодействие в социальных сетях приводит к улучшению сотрудничества студентов друг с другом, усилению их взаимодействия с преподавателями [7].

Использование разнообразных веб-сервисов позволяет расширить ЭИОС учебного заведения, создавая контекстное образовательное пространство для формирования компетенций современных специалистов [2]. Вместе с тем, в ЭИОС учебная деятельность принимает черты проблемного учения, направленного на осознанное усвоение новых понятий, активизацию мыслительной деятельности обучаемых.

Поведение студентов. Черты Образования 3.0 в современной образовательной среде формируются стихийно, и главным образом за счет активного освоения технологий самими обучаемыми (при этом педагогическое сообщество в основной массе работает в рамках Образования 1.0). Технология Образование 3.0 сдвигает парадигму образования к персонализации, и этот сдвиг происходит в основном независимо от педагогического сообщества.

Веб-сервисы являются основными инструментами самообразования для современных студентов. Использование веб-ресурсов в процессе самообразования приводит к формированию персонально-ориентированной образовательной среды каждого студента. Студенты используют для самообразования помимо популярной Википедии электронные учебники, специализированные форумы, учатся дистанционно, используют для самообразования социальные сети [2]. Как отмечается в [8], за счет использования социальных технологий, таких как блоги, вики, и сайты социальных сетей, студенты становятся активными участниками в производстве собственных знаний.

Студенты активно формируют мобильную персонально - ориентированную образовательную среду, тем самым становятся активными участниками формирования ЭИОС, что соответствует тенденциям развития современного образования в направлении Образования 3.0 и принципам проблемного обучения, когда умственная работа направлена на осознанное усвоение новых понятий, активизацию мыслительной деятельности и формирование интеллектуально активной личности.

Закключение. Развитие современных технологий образования приводит к тому, что ЭИОС расширяется за рамки учебного заведения.

Веб-ресурсы становятся одним из важных инструментов учебной деятельности студентов, их использование способствует формированию ключевых компетенций в соответствии с образовательными стандартами нового поколения, создают условия для проблемного учения.

Преподаватели получают дополнительные возможности по организации сотрудничества со студентами, привлечению студентов к развитию ЭИОС учебного заведения, им предоставляются возможности развития новых приемов и методов учебной деятельности, соответствующих уровню развития современных технологий образования в соответствии с потребностями общества и принципами проблемного обучения.

Список литературы:

1. Голицына И. Н. Технология Образование 3.0 в современном учебном процессе. - Международный электронный журнал “Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society) “. - 2014. - V.17. - №3. – С. 646-656. - ISSN 1436-4522. - URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v17_i3/pdf/18.pdf
2. Голицына И.Н. Формирование профессиональных компетенций ИТ-специалистов в электронной образовательной среде. - Международный электронный журнал “Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society) “. - 2015. - V.18. - №4. – С.744-752. - ISSN 1436-4522. - http://ifets.ieee.org/russian/depository/v18_i4/pdf/17.pdf
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение (основные вопросы теории). – М: Педагогика.- 1975.
4. Приказ от 12 марта 2015 г. n 207 об утверждении Федерального Государственного Образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата) - URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/090303.pdf>
5. Derek Keats, J. Philipp Schmidt The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa //First Monday. Peer-reviewed Journal on the Internet. - Volume 12, Number 3 — 5 March 2007. - URL: <http://org/ojs/index.php/fm/article/view/1625>
6. Irina Golitsyna. Application of web services in teaching of IT-discipline// Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015, Volume 214, (5 December 2015), Pages 578-585. - <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815061182>
7. Suraya Hamid, Jenny Waycott, Sherah Kurnia, Shanton Chang Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning - The Internet and Higher education. – v. 26, July 2015, pp. 1–9.
8. J. Preece, B. Shneiderman The Reader-to-Leader Framework: Motivating technology-mediated social participation. - AIS Transactions on Human–Computer Interaction, 2009, 1 (1), pp. 13–32.

УДК 02

Грицинина И. В.

заведующая библиотекой АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области,
г. Тараз, Казахстан

E-mail: inna.grisinina@mail.ru

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ШКОЛЬНЫХ
БИБЛИОТЕКАРЕЙ: НОВЫЙ УРОВЕНЬ-НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ**

Аннотация: В статье рассматривается курс ПК библиотечных работников, возможность получения информационных, фактических и практических данных о инновациях в библиотечном деле. Использование ИКТ технологий, внедрение ПО PowerPoint и настольно-издательской программы Publisher - все это инновации в библиотечном деле, которые библиотечные специалисты должны умело внедрять в практическую деятельность своих школьных библиотек.

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональное развитие, библиотечный опыт, рекламная продукция, ИКТ технологии, виртуальные выставки, анкетирование.

Gritcinina I.V.

Head of the branch library

Branch of JSC “National Center for professional development “Orleu”
institute for professional development of Zhambyl region,

E-mail: inna.grisinina@mail.ru

INCREASING SCHOOL LIBRARIANS QUALIFICATIONS: A NEW LEVEL, NEW POSSIBILITIES

Abstract: The article deals with PC library workers, the possibility of obtaining the information, evidence and practical information on innovations in librarianship. The use of ICT technologies, the introduction of software PowerPoint and desktop-publishing program Publisher - all innovations in librarianship that library professionals must skillfully embed in the practical activities of their school libraries.

Keywords: Training, professional development, library experience, promotional products, promotional products, ICT technologies, virtual exhibitions, questioning.

«Характерная особенность сегодняшнего дня -библиотекарь должен постоянно учиться, чтобы успеть за всеми изменениями»

Дворкина М.Я.

Повышение квалификации – отдельное, весьма ответственное направление деятельности библиотеки, которым должен заниматься библиотекарь-профессионал. Основными апробированными формами повышения квалификации остаются семинары, лекции, деловые игры. При разработке курса ПК по теме «Инновационные и информационные технологии в работе школьных библиотек» учитывались принципы обучения слушателей: массовость, наглядность, умение раскрыть тему курса, обучение информационно-коммуникационными технологиям (ИКТ). Цель учебного модуля - содействие внедрению информационно-коммуникационных технологий в деятельность библиотек. Задачи-знакомство с потенциалом ИКТ в библиотечной деятельности; формирование практических умений и навыков использования компьютерных и информационных технологий. В исследовании системы ПК библиотекарей основное внимание уделялось современным требованиям и соотношению традиционного и инновационного содержания:

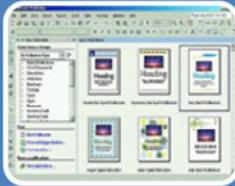
- методике обучения библиотекарей компьютерной грамотности (обучение библиотекарей в программном обеспечении PowerPoint и настольно-издательской системой publicer);
- ознакомление с тенденциями развития современных информационных технологий на примере библиотек (Национальная академическая библиотека РК, библиотека Назарбаев-университета, а также Американская библиотечная система);
- инновационные подходы в позиционировании ШБ.

Проводя курс по повышению квалификации и наблюдая за ходом выступлений библиотечных работников был сделан вывод, что большинство библиотек слабо оснащены компьютерной техникой, принтерами, сканерами; специалисты-практики, даже имеющих высшее библиотечное образование, испытывают серьезные трудности при подготовке к библиотечным мероприятиям. По мнению же самих библиотекарей, их деятельность в значительной мере осложнена отсутствием специальных библиотечных программ, они «слабо владеют методикой составления наглядной агитацией через компьютерные программы». Во время повышения курсов максимально использовались передовые технологии. Была раскрыта технология стендовой и выставочной библиотечной рекламы состоящей из следующих особенностей :



Инновационные подходы в позиционировании библиотек были раскрыты и продемонстрированы во время мастер-класса «Создание виртуальной книжной выставки», давались наглядные рекомендации по составлению выставок и обзоров. Библиотекари самостоятельно с интересом создавали виртуальные книжные выставки в ПО PowerPoint. Слушатели курсов получили замечательную возможность на практике убедиться, какие большие возможности для оформления библиотеки можно извлечь, если изучить и внедрить в свою практическую деятельность настольно-издательскую систему Publisher. Основная задача программы Microsoft Publisher – предоставить людям с небольшим опытом в области дизайна и рекламы средство для создания профессионально оформленных публикаций (рекламных листовок и брошюр, информационных бюллетеней, шапок к книжным выставкам и пр.). Эта цель достигается благодаря применению технологии программ-мастеров.

Создание рекламной продукции в настольно-издательской программе Microsoft Publisher (библиографические пособия, буклеты, рекламные листовки, надписи для книжных выставок).



Быстрые публикации

- Макеты публикаций
- Текстовая информация с помощью WordArt.



Книжная выставка

- шаблон «Плакат»
- указываются размеры плаката или выставки (параметры указываются в см, мм.)
- Выбирается цветовая гамма.



Создание библиографического списка литературы.

- Пустые публикации
- Настройки «Книжный сгиб»
- Параметры страницы- альбомная
- Если необходимо добавить страницы

Участники прослушав лекцию тут же на практике создавали различные виды

библиотечной продукции. Самые активные помогли обучиться данному программному обеспечению тех, у кого не все сразу получалось. Увлекательной оказалась деловая игра и тренинг «Работа в команде», где основным было участие библиотекарей в умение правильно распределить роли своих участников в команде, дать характеристику каждому библиотекарю, который собирал головоломку на время.

Такая игра помогла выявить «лидера команды», «исполнителя» и «наблюдателя». Наглядность тренинга показала, что такие качества имеются у работников любой библиотеки, и чтобы библиотека была образцовой надо правильно уметь распределять участки работы среди библиотекарей. Если он «наблюдатель», то такой библиотекарь будет пассивен и ждущий указаний сверху. Сразу становится понятно, что такой библиотекарь не сможет быть руководителем. После тренинга библиотекари с удивлением раскрыли многие качества в себе, смогли проанализировать ситуацию на свои рабочие места. В заключении тренинга подготовлен и проведен тест «Какой Вы психолог». Результаты удивили многих, но мы их решили не оглашать и каждый свой тест увез домой вместе с подготовленным методическим пособием «Тебе библиотекарь», в котором собраны информационные материалы такие как тесты, выражения и цитаты о библиотеке и библиотекарях.

Интересным оказался для слушателей экскурс - слайд по крупнейшим библиотекам Казахстана - Национальная Академическая библиотека Республики Казахстан (НАБ РК) и библиотека Назарбаев университета – создающие новую модель цифровой библиотеки, работающие с электронной информацией, внедряющие новейшие компьютерные технологии. НАБ РК явилась первой библиотекой в Центральной Азии, где успешно удалось осуществить и ввести в эксплуатацию монорельсовую транспортную систему «Телелифт», которая позволила обеспечить доставку книг и других документов из любого фондохранилища в читальные залы за 5 минут (при 2,5 млн. фонде). В библиотеке Назарбаев Университета появился книжный сканер нового поколения ЭЛАРобот Р-2. Функции сканера позволяют всем студентам и сотрудникам университета без труда делать электронные копии книг, журналов, газет и других учебных материалов. ЭЛАРобот Р-2 полностью сканирует материал со скоростью до 3000 страниц в час, притом без участия человека. Вместо механического пальца листы переворачивают поток воздуха. Слушатели узнали также об опыте Американской системе, где в библиотеках могут сразу читать и взрослые и дети, где могут проводиться и депутатские дебаты и свадьбы, и что на 1 жителя Америки приходится по 7,5 новой (обратите внимание новой) книги, и что не надо идти в библиотеку и здавать литературу, т.к. есть специальные пункты приема книг расположенных на остановках и в магазинах и т.д. Организаторы курсов провели ознакомительные экскурсии по ведущим библиотекам города Тараза- Областной универсальной библиотеки им. Ч.Валиханова и Научной библиотеки ТарГУ им. М.Х.Дулати. Руководство этих двух библиотек с удовольствием раскрыли двери перед нашими слушателями и рассказали о информационно-коммуникационных технологиях своих библиотек и о их перспективах. Продемонстрировали программное обеспечение «КАБИС.Full», где предусматривается электронное обслуживание и ведение БД электронных каталогов; флэш-карты, современные мультимедийные электронные учебники. Но самым интересным стала презентация букридера-устройство для чтения электронных книг и сопутствующих им технологий. Пользователи данных библиотек имеют возможность бесплатно через Web-сайт пользоваться БД электронных каталогов, где отражен весь фонд библиотеки, а также использовать полнотекстовые БД электронных ресурсов.

Заключительным этапом ПК стал итоговый Круглый стол, во время которого библиотекари области и города делились личным опытом - как привить культуру чтения школьнику, методикам проведения информационных и массовых мероприятий в школе; о сохранности библиотечных фондов и многое другое. Было приятно видеть,

что они с благодарностью отнеслись к организаторам курсов ПК и друг другу за предоставленный материал: сценарии, макеты различных закладок, наглядно демонстрировали свой личный опыт и переписывали его на электронные носители. Все участники курсов обсуждали и брали на заметку творческий опыт библиотекаря Валентины Тишковой из школы-лицея города Каратау. Своим детям читателям она даже отправляет ссылки с полезными сайтами, где можно найти интересные книги в интернете. Ведет активную борьбу за грамотную переписку. Проводит со своими читателями акции в торговых центрах, раздает листовки призывающие граждан города к чтению. Рекламирует книги под девизом «Одна книга- одна школа».

Практика проведения курсов ПК указывает на то, что важнейшим показателем качества знаний обучаемых это оценка их достижений через различные виды, формы и методы самоконтроля знаний. Для этого слушатели подготовили письменные работы, в виде проектов, рефератов, самостоятельных работ по прослушанной теме. Затем на одном из занятий прошла «защита» подготовленных творческих работ, были выставлены оценки по 5 бальной шкале. Организаторами курсов идет непрерывный контроль всех результатов работы. Мониторинг удовлетворенности участников, сбор отзывов и пожеланий, которые всё чаще мы включаем в программу библиотечных курсов, устанавливает обратную связь со слушателями, создает атмосферу сотрудничества и доверия, приближает содержание обучения к требованиям практической работы. Оценка слушателей позволяет определять эффективность программ обучения, корректировать тематику и форму занятий. Для обратной связи слушателей и организаторов курсов по повышению квалификации активно используются анкетирование, тесты, анализируются листы регистрации. Так, итогом ПК стало анкетирование слушателей «Информационные технологии в работе школьных библиотекарей». Ответы на вопросы позволили определить темы будущих семинаров. В анкетах библиотекари предложили темы занятий по повышению квалификации: создание электронных каталогов и баз данных; использование Интернета и информационные технологии в работе школьных библиотек; краеведение. Большинство респондентов дали высокую оценку прослушанным курсам. На вопрос, что бы вы внедрили в свою деятельность из услышанного на курсах все ответили единогласно – работу в ПО PowerPoint и настольно-издательскую систему Publisher. Школьные библиотекари планируют активно использовать новые полученные знания; по приезду провести встречи с читателями и рассказать о новых технологиях в крупнейших библиотеках города Астаны и Алматы.

В заключении хотелось бы процитировать нашу слушательницу - библиотекаря школы-гимназии № 5 г.Тараза Есентаеву А.К: « В филиале АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области я узнала много новой и интересной информации. Мне всегда нравилась моя работа, и сейчас после получения новой информации, мне стало еще интересней. Я считаю такие курсы очень полезными. Нам было очень приятно общаться между собой, за эти дни мы очень подружились и решили общаться дальше, делиться опытом работы, помогать друг другу в решении многочисленных проблем возникающих на работе. Мне бы хотелось, чтобы это было началом большого содружества библиотекарей, чтобы мы наконец то воспряли, и весь наш опыт направили на благо человечества. «Не хлебом единым сыт человек» - настало время духовных ценностей».

Груздова О. Г.

к. пед. наук, доцент, кафедра педагогики и психологии
профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Пензенский
государственный университет» Россия, г. Пенза

E-mail: olga_gruzdova@mail.ru

**КОМПЕТЕНТНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ
В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональных умений студентов на основе игровой деятельности. Анализируется понятие педагогическая деятельность. Особое внимание уделяется вопросу взаимосвязи профессиональной компетентности преподавателя и успешности формирования профессиональных умений студентов в процессе игры.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов, профессиональные умения, педагогическая деятельность, компетентность, игра.

Gruzdova O.

Assistant professor Penza state University, Russia, Penza

E-mail: olga_gruzdova@mail.ru

**COMPETENT PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A FACTOR IN THE
SUCCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS-
PSYCHOLOGISTS DURING THE GAME**

Abstract. In the article the problem of formation of professional skills of students on the basis of the gaming activities. Examines the concept of pedagogical activity. Special attention is paid to the relationship of professional competence of the teacher and the success of formation of professional skills of the students during the game.

Keywords: professional training of students, professional skills, pedagogical activity, competence, the game.

Обоснование социально-педагогических предпосылок формирования у педагогов-психологов профессиональных умений в процессе игры требует анализа значимости деятельности педагогов высшей профессиональной школы, побуждающей будущих специалистов к осознанной коррекции поведения.

Анализ научных источников выявляет разнообразные методологические, методические и технологические подходы к рассмотрению обозначенной проблемы. В исследовании, исходя из системно-деятельностной, личностно ориентированной, акмеологической и аксиологической методологии, сделана попытка рассмотрения педагогических аспектов, тем или иным образом влияющих на включение студентов в мобильное и компетентное самопроявление в процессе игры. Рассмотрена особенность педагогической деятельности в формировании профессиональных умений студентов и показана ее роль в профессиональном самоопределении будущих специалистов в процессе учебной игры.

Изучение структуры и содержания компетентного профессионального влияния педагогического действия на формирование профессиональных умений будущих специалистов в процессе игры показывает существование детерминирующих и корректирующих факторов, влияние которых определяет меру его успешности в плане воздействия на профессиональное развитие и саморазвитие личности студентов. Среди них особую роль играет деятельность педагога, побуждающая студентов к игровому поведению, отражающему профессиональную норму и уровень личностных притязаний

в будущем профессиональном действии.

Междисциплинарный анализ рассматриваемой взаимосвязи позволил выделить классическое толкование педагогической деятельности, которая "представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленной человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе" [1, с.24].

Принимая в целом данное понимание педагогической деятельности, мы, в ходе исследования, рассматривали педагогическую деятельность в виде целенаправленного процесса нравственного взаимодействия педагога высшей профессиональной школы со студентами для:

- информационного насыщения его личностной и профессионально значимой информацией;
- побуждения его к саморегулированию;
- соотнесения опыта педагогического и культурного развития и саморазвития человека с конкретной ситуацией профессионального становления личности специалиста в процессе игры.

Данный подход к определению педагогической деятельности выявил значимость смыслообразующей характеристики деятельности – цели для предмета исследования. Отметим, что целеполагание - проблемная позиция педагогического действия. Вариативность региональных подходов и недостаточная стабильность и четкость деятельности отдельных преподавателей вуза приводят к снижению роли воспитания в формировании профессиональных умений будущих специалистов. Как правило, речь идет об адаптационных действиях, побуждающих студентов к профессиональному рефлексированию. В ходе экспериментальной работы найдена зависимость уровня воздействия педагогического действия на процесс формирования профессиональных умений в зависимости от его направленности.

В большинстве из наблюдаемых случаев, авторитарное побуждение студентов к проявлению профессиональных умений в учебной деятельности не давало желаемого результата. Исходя из индивидуальных и личностных особенностей, студенты включались в процесс профессионально значимого компетентного действия на адаптивном уровне. Авторитарность, как личностная и профессиональная особенность педагогической самореализации, в целом не способствует формированию профессиональных умений.

Детерминирующее значение имело равно ответственное побуждение студентов к соотнесению социальной и педагогической значимости профессионального действия и личностной мотивации проявления профессиональных умений в процессе игровой деятельности.

Равно ответственное состояние педагога и студента способствует их сонаправленному движению к педагогическому и личностно значимому результату, что приводит к ситуативному мобильному самопроявлению в той или иной ролевой игровой позиции.

Сравнительно-сопоставительный анализ обозначенной зависимости проявляет характерологические особенности формирования профессиональных умений будущих специалистов в процессе игры.

Одной из основных особенностей рассматриваемого процесса является проведение диагностических процедур, что соотносится с наличием диагностического потенциала в игре. Речь идет о системно-деятельной диагностике, сочетающей в себе возможность выявления в процессе игры не только существа и особенностей проявления студентами профессиональных умений, но и отклонений в поведении будущего специалиста. Это взаимосвязано с тем, что, во-первых, студент ведет себя в игре на максимальной проявленности (эмоциональных, интеллектуальных), во-вторых,

игра сама по себе особое "поле самовыражения" личности максимально приближенное к реальному профессиональному действию.

Игра раскрывает в будущих специалистах отношение к профессии.

Учебная деятельность студентов до сих пор основана на авторитарно-императивном процессе, рассчитанном на послушание, благоразумие, дисциплину. Студенты либо принимают «правила» этого процесса и приспосабливаются к нему, сдерживая личностные проявления, либо вступают в конфликт с педагогическими требованиями и установками. Отсюда преувеличенное внимание к методикам опроса, проверке, мерам снятия конфликтности, что преодолевается в игровой ситуации.

Для студентов игра привлекательна в силу удовлетворения желаемых, а не навязанных извне действий, поскольку она представляет произвольное, обобщенное воспроизведение профессионального действия. Студенты в игре самодиагностируют свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражаясь и самоутверждая себя. Для этого им необходимо знать себя. Педагогическая организация игры со студентами в процессе изучения дисциплин педагогического цикла побуждает их к самопознанию и одновременно создает условия для проявления внутренней активности личности.

Для преподавателей вуза игра является рациональным методом и технологией диагностики готовности студентов к проявлению профессиональных умений еще и потому, что игра – форма, их поисково-экспериментального поведения. Известно, игра наиболее объективно выявляет достоинства и проблемные моменты в проявлении интеллекта, двигательный потенциал, творческие задатки и характер, качество межличностных отношений студентов друг с другом, их мотивацию и умения корректировать свои действия.

Правильно организованная диагностическая деятельность позволяет педагогу быть более продуктивным в рассматриваемом аспекте, если он обладает умениями интуитивного педагогического предположения о возможностях конкретного студента в игровой ситуации.

Большая часть преподавателей, обладающая указанным свойством более содержательны в педагогическом действии. Они разрешают возникающие социально-педагогические и собственно-дидактические задачи импровизационно и с проявлением устойчивого интереса к творческому действию студента. Наличие в профессиональной деятельности педагогов интуитивности позволяет разрешать возникшие задачи проблемно и более активно соотносить личностный и профессиональный опыт в организации педагогического процесса с профессиональными и социально-признанными параметрами его проведения.

Таким образом, определение цели педагогического действия определяет возможность перевода компетентного требования преподавателя высшей профессиональной школы в умения студентов создавать игровые ситуации с профессиональным содержанием. В процессе исследования установлена устойчивая корреляция личностной ориентированности, технологичности, целеполагания с интенсивностью обозначенного процесса.

Как известно, цель в педагогической игре может определяться многозначно. С одной стороны, исходя из соответствующих моделей организации игры. С другой – из возможностей участников педагогического процесса. Названные варианты целеполагания достаточно альтернативны. В ходе исследования признано более рациональное использование способа постановки цели, предполагающей выполнение двух педагогических действий: педагогической диагностики и определение модели организации игры в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов и особенностей студентов.

Данный вариант целеполагания позволяет естественным образом соотнести все виды компетентности, которые присутствуют в игровом взаимодействии преподавателя и студентов. В этом случае, преподаватель действует по технологии выражающейся в

следующих действиях: "изучи алгоритм - следуй за... - выбери сам - осознай рациональность выбора - примени на практике - проанализируй ошибки сделанного".

Исследование показало эффективность данного способа целеполагания с точки зрения предмета нашего исследования. Педагогическая деятельность, основанная на системно-деятельностном, личностно ориентированном, акмеологическом и аксиологическом подходах к целеполаганию воспринимается большинством студентов как соучастие преподавателя в их профессиональном становлении.

Как известно, любое педагогическое явление обладает определенной структурой, которая фактически проявляет его функциональную значимость. В процессе проведения исследования был изучен характер влияния функций деятельности на процесс формирования умений, что позволяет сделать следующие выводы.

Наиболее значимой, с точки зрения исследуемого процесса, является функция «волевого усилия», являющаяся базовым компонентом проявления готовности студентов к проявлению профессиональных умений в процессе игровой деятельности.

Результатирующая функция оказывает наиболее плодотворное влияние на взаимодействие профессионально компетентного действия преподавателя и влияния игровой деятельности студентов на формирование у них профессиональных умений. В этом аспекте она наиболее значима в высшем профессиональном образовательном учреждении. Ее реализация позволяет разрешить проблемы учебной аттестации студентов. Исследование выявило следующие особенности их текущей и итоговой аттестации: открытость, дифференцированность, гуманистичность и профессиональную направленность.

Любое компетентное действие преподавателя педагогических дисциплин является таковым в определенной пространственно-временной игровой ситуации. Изменение самой ситуации игры, состава участников действия, его цели, задач, функции и содержания - способствует возникновению вариативной ситуации, когда состояние достаточной готовности перерастает в состояние «не готовности». Снятие возникшего противоречия возможно в том случае, если педагогическая деятельность реализует функцию саморазвития, что особенно важно в собственно игровой профессионально-педагогической подготовке студентов.

Функция эмоционально-ценностного опредмечивания личностного и профессионального самовыражения студентов в игровой деятельности позволяет педагогу обеспечить достижение поставленной цели на основе установления адекватных ценностных отношений.

В исследовании под эффективностью влияния компетентного действия педагога на формирование профессиональных умений студентов в процессе игры понималось наличие общего поля отношений преподавателя и студентов в определенной направленности профессионального саморазвития будущего специалиста. Выделено три вида направленности: досуговая, профессиональная и личностная. В ходе исследования выявлена корреляция опредмечивания образа «Я» в игре со всеми видами компетентности.

В ходе исследования использовались два уровня узнавания сущности ролевой позиции в игре: внешнее и внутреннее. Первое имело в основном предметно-образное выражение. Так, например, при игровом моделировании поведения студентов на педагогической практике стереотип необходимого педагогического действия возникал у студентов в том случае, если они «узнавали» ранее известный алгоритм действия.

Второе рассматривалось нами как критерий прямого мотивационного отношения студентов к психолого-педагогическому анализу педагогической деятельности и наличие достаточного объема педагогического опыта для осуществления вариативного педагогического действия. В этом случае, «узнавание себя» в процессе игры происходит на основе интуитивного или осознанного интеллектуально-волевого

усилия.

Таким образом, возникает традиционная ситуация двойного отображения внутри личностных изменений в личности студентов на совокупность игровых действий, которая определяет содержание субъектности в педагогическом действии и обозначается двумя позициями «Я в обществе» и «Я и общество» (Д.И. Фельдштейн).

Выявлена взаимосвязь опредмечивания отражения студентами себя в игре и компетентности преподавателя педагогики. Она является двухсторонней и составляющей основу оптимальности функционального проявления педагогической деятельности в рассматриваемом аспекте.

Особое внимание в анализе взаимосвязи педагогической деятельности и формирования у студентов профессиональных умений в процессе игры было уделено содержательным аспектам педагогического действия. В исследованиях В.В. Краевского, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, В.В. Сохранова, Л.Ф. Спирина педагогическая деятельность рассматривается как сложная полифункциональная система, в которой основную роль играет личность педагога с вполне определенной моделью самореализации. Ее базисным компонентом является педагогическое действие, основанное на определенной совокупности умений. Так, В.А. Сластенин считает, что педагогическая деятельность проявляется прежде всего в том или ином уровне профессиональной компетентности «выражающей единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризующей его профессионализм» [1, с.40]. Профессиональность, как правило, проявляется при решении социально-педагогических задач на основе профессиональной игры в виде той или иной совокупности умений. Выделяются следующие педагогические умения: аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, перцептивные, педагогического общения и прикладные.

Процесс формирования у студентов профессиональных умений в процессе игры на основе компетентного профессионального действия преподавателя объединяет в себе две взаимосвязанные подсистемы: технологическое обеспечение педагогического процесса и личностные особенности его участников.

Исходя из обозначенных позиций в ходе исследования была определена взаимосвязь компетентности: личностной, профессиональной и социальной преподавателя и формирование профессиональных умений студентов в процессе игры.

В качестве основы готовности студентов к формированию профессиональных умений в процессе игры рассматривались мотивации и способность к психологическому анализу педагогической деятельности. Она основана на проявлении студентами следующих составляющих: личностные качества; совокупность навыков (социальных, дидактических, бытовых); интуитивность; опыт личностного и профессионально-педагогического саморегулирования.

Исходя из этого можно определить уровневые характеристики взаимосвязи содержания педагогической деятельности и формирование профессиональных умений студентов.

Высокий уровень отражения обозначенной взаимосвязи, который проявляется при ее процессуальной открытости, технологичности, личностной ориентированности и вариативности.

Средний уровень фиксируется по ситуативному проявлению названных особенностей.

Низкий уровень проявления обозначенных особенностей по определенному академическому алгоритму, усвоенному в процессе обучения.

Анализ научной литературы и проведенные наблюдения показывают зависимость качества формирования у студентов профессиональных умений в процессе игры от готовности преподавателя реализовать ее основные функции в

профессиональном аспекте.

Игра – деятельность, которая выводит будущего специалиста за его непосредственный социально-бытовой опыт и побуждает на основе ролевой игровой позиции посмотреть на себя с точки зрения профессиограммы. В студентах активизируется сформированная ранее в социуме направленность деятельности. Исполняя ту или иную роль, студент на основе ассоциативного восприятия формирует абстракцию и способность воспроизводить образы, которые помогают в формировании профессионального образа.

Профессиональные игры основаны на совокупности специальных правил, выполнение которых требует специальных умений и условных правил, что делает игру основой для профессионального самовоспитания будущих педагогов-психологов.

Таким образом, анализ взаимосвязи педагогической деятельности и формирование у студентов профессиональных умений в процессе игры показывает, что:

- педагогическая деятельность является корректирующим фактором исследуемого процесса;
- обозначенная взаимосвязь наиболее продуктивна в случае реализации в игровом взаимодействии преподавателя и студентов системно-деятельностного, личностно ориентированного, акмеологического и аксиологического подходов к анализу его процессов;
- сопнаправленность педагогической деятельности и формирование у педагогов-психологов профессиональных умений взаимосвязана со степенью информационной насыщенности участников педагогического процесса, уровнем общекультурного и профессионального развития преподавателя и студентов; наличием профессиональной мотивации и потребности в игровом самовыражении;
- соотнесение педагогической деятельности и формирования у студентов профессиональных умений взаимосвязано с характером целеполагания в педагогической игровой ситуации; с направленностью реализации ее функций; с эмоционально-ценностной типологией участников педагогического процесса; совокупностью умений, проявляемых участниками педагогического процесса.

Список литературы:

1. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2002.
2. Технология игры в обучении и развитии: Учеб. пособие / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров – Моск. пед. ун-т, 1996.
3. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды. –М.; Воронеж: Институт практической психологии: НПО «Модек», 1996.

УДК 811.11-112+ 372.881.111.1

Давлетбаева Д. Н.¹, Сафиуллина Г. Р.²

¹заведующий кафедрой германской филологии
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет» Россия, Казань E-mail: diana_di@mail.ru

²к.ф.н., доцент кафедры германской филологии
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет» Россия, Казань E-mail: safiullina_gulshat@mail.ru

**СЛОВАРЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТАТАРОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Аннотация: В статье поднимается проблема освоения новой лексики на занятиях по английскому языку в татароязычной аудитории, подчеркивается роль лексикографических источников в расширении словарного запаса учащихся. Приводится краткий обзор двуязычных англо-русских печатных и электронных словарей, используемых на практических занятиях по английскому языку. В качестве одного из методов обучения приводится метод составления тематических словарей учащимися.

Ключевые слова: Словарь, английский язык, татарский язык

Davletbayeva D. N. ¹, Safiullina G. R. ²

¹zaveduyushchiya of kafedroygermansky philology

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan E-mail: diana_di@mail.ru

²к.ф.н., associate professor of the German philology

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

E-mail: safiullina_gulshat@mail.ru

DICTIONARY IN TEACHING ENGLISH TO TATAR-SPEAKING AUDIENCE

Abstract: The article raises the problem of new vocabulary acquisition in teaching English as a second language for Tatar-speaking audience, highlights the role of lexicographical sources in enlarging the vocabulary of students. A brief review of the bilingual English-Russian print and electronic dictionaries used in practical classes in English is given. The method thematic dictionaries is suggested as one of the teaching methods.

Keywords: dictionary, English, Tatar

В настоящее время, когда Республика Татарстан уверенными темпами выходит на международную арену, о чем неоднократно свидетельствует международная разноплановая активность, достойно представляя свои достижения в научной сфере, экономике, промышленности, культуре, искусстве и т.д, как никогда актуальным является достойное воспитание подрастающей татароязычной сельской молодежи, а именно качественное овладение ими английским языком, при сохранении родного татарского. Данной цели посвящены ряд взаимосвязанных проектов, которые ведутся на протяжении нескольких лет. Общей идеей полилингвального татарско-русско-английского сообщества пронизаны и объединены научные и учебно-методические проекты преподавания английского языка в татароязычной аудитории. За последние десятилетия в Республике было издано значительное число двух и трехязычных словарей в области нефтяной промышленности [4], предпринимательства, менеджмента, маркетинга и торгового дела [5], физике, химии и химической технологии [12], отантпропонаимической лексики [18], а также словари для учащихся начальных классов [2] и старшего звена средней общеобразовательной школы [14] и ряд других.

Как правило, учитель средней школы отбирают учебный материал для развития всех видов речевой деятельности, чтобы положить начало реализации коммуникативных целей обучения. Основная проблема заключается в критерии отбора лексики. Л.В. Щерба [21], П.Н. Денисов [9,10], В.П. Берков [3], С. Аткинс, М.Ранделл [22, 23], А.П. Коуи [25, 26], Д.А.Круз [27], и многие другие отечественные и зарубежные лингвисты в результате исследования установили четкий набор требований для выбора словаря. Основным академическим принципом отбора лексики является языковой и статистический анализ лексических единиц из выбранных источников; анализ текста начинается с ранжирования лексем в зависимости от частоты использования. Широкое применение словарей способствует эффективности преподавания иностранного языка. Интенсификация и повышение качества

преподавания иностранного языка определяется не только наличием базовых или инновационных технологий, но и наличием основной языковой базы данных. Лингвистические учебные пособия включают в себя учебники, тетради, тесты, книги для учителей, но все они основаны на первичном и наиболее важном элементе структуры - на словаре, учитывающем нужды обучающихся английскому языку. Лексикографические источники предоставляют пользователю несколько значений изучаемого слова. Таким образом, тщательный отбор лексики минимум служит важной предпосылкой для эффективного обучения.

Первый этап освоения лексики состоит из обучения тематически организованных лексических единиц, что составит ядро языковой картины мира сознанию обучающихся. Для того, чтобы сформировать мотивацию и повлиять на изучение языка необходимо конкретный набор инструментов для изучения языка или, а именно двуязычный словарь для учащихся. С помощью этого инструмента студент способен выполнять сложные задачи. Процесс перехода из пассивного словаря в активный словарный запас облегчается, если обучающиеся интенсивно работают со словарем. Учитель дает задачи, основанные на использовании словаря, которые могут быть выполнены не только по отдельности, но и в парах, или в группах.

Одним их эффективных методов освоения лексики является метод составления тематических словарей учащимися по пройденным темам. Тематические словари могут быть включены в рамки словаря для учащихся в дополнение к разговорной лексике, к примеру, как 62 терминологические системы англо-татарского словаря Г.Р.Сафиуллиной и Л.Х.Шаяхметовой [14], как то «термины архитектуры, экономики, искусства, политики, лингвистики и др» [15, с.254].

Составление тематического словаря повышает мотивацию обучающихся к изучению английского языка как иностранного, способствует эффективному усвоению лексики, закреплению правил грамматической сочетаемости. Составление тематического словаря - задание письменное, индивидуальное, домашнее. В классе обучающиеся могут сравнить свои результаты, обсудить их и объединить в группу словарей. В зависимости от целей обучения, задачи, данные учителем, могут варьироваться. Темы словаря могут включать более широкие и узкие понятия таких общих тем, как: Семья; Профессия; Пища; Путешествия и др. Словари, созданные совместными усилиями студента и преподавателя могут быть организованными по следующим этапам:

- 1) определение структуры словаря;
- 2) определение объема словаря;
- 3) выбор единиц слов;
- 4) составление списка частоты;
- 5) расположение наиболее частых переводов слов в порядке.

Выбор единиц осуществляется в соответствии с целями обучения, принимая во внимание следующие критерии:

- а) лексические единицы, принадлежащие к определенной отрасли знаний;
- б) их частота;
- в) словообразование способность.

Поскольку незнание грамматических характеристик слов приводит к неправильному пониманию текста, в английском словаре для татароязычной аудитории характеристики лексем приводятся после каждого слова, в качестве второй части словарной статьи [17, с. 230-231]. Необходимо сосредоточить внимание студентов на семантике и правильном произношении. Наречия зачастую вызывают трудности для студентов. Они выражают разные логические отношения в тексте: объяснение, разъяснение, сравнение, расширение концепции, оппозиции, подведение итогов. Таким образом, пользователь получает возможность построить полное заявление и выполнить правильный перевод. [1]

Основным принципом составления тематического словаря учащимися является доста-точность словарного запаса, что делает возможной коммуникативную форму обучения. Та-ким образом, "пассивный" словарный запас ученика становится "активным". В ходе работы над тематическим словарем усвоение новой лексики становится более эффективным.

Одним из достоинств тематического словаря является экономия времени поиска слова и оптимизация процесса чтения и самостоятельной записи текстов. Одним из преимуществ двуязычного англо-татарского словаря для учащихся является тесная связь с учебным процессом. Словари этого типа предлагают единицы, которые должны быть освоены на определенном этапе обучения. Студенты, прогрессируя в овладении иностранным языком, мотивированы для достижения лучших результатов своей работы.

Тематические словаря заполняют пробелы в знаниях студентов. Индивидуальная ра-бота создает более устойчивую мотивацию в освоении новых знаний и консолидации исходной базы лексического запаса. Работать по составлению тематического словаря может стать важным элементом самостоятельной работы студентов. Одной из задач учителя является демонстрация обучающимся методов работы с двуязычным словарем, а именно: поиск слов в алфавитном порядке; полисемантические слова; однокоренные слова; сочетания; фразовые глаголы; термины; идиомы и т.д.

На современном этапе обучения английскому языку как иностранному предпочтение отдается печатным версиям словарей, как более доступным формам лексикографической продукции. В методическом плане, учащийся закрепляет знания алфавитного порядка, раз-вивает внимание и логическое мышление. Перевод, осуществляемый при помощи печатного двуязычного словаря, является продуктом интеллектуального труда автора. Поэтому для учащихся средних школ рекомендуется использовать бумажного словаря. Печатные словари имеют более сложную, но более подробную и фундаментальную структуру словарной ста-тьи. Запись начинается с заглавного слова, за ним следуют транскрипция, основные грамма-тические характеристики, переводы в порядке значимости и частоты, словосочетания, идио-мы. Эта базовая логическая организация помогает систематизировать знания о лексеме на фонетическом, морфологическом и семантическом уровнях.

Электронные словари не могут заменить печатных словарей, но традиционные жест-кие словари копии уже не в состоянии удовлетворить все потребности пользователей уча-щихся высшей школы. Использование электронных словарей экономит много времени, так как перевод лексемы может быть найден в течение нескольких секунд. Электронные словари мобильны, такой словарь всегда под рукой и может быть легко применены в классе. Электронные словари не изнашиваются. Электронные словари обеспечивают правильное произношение слов. К сожалению, переход от мышления и анализа к механическому набору текста не способствует развитию умственных способностей учащихся [11]. Таким образом, необходимо сочетать использование печатной и электронной лексикографической продук-ции в прямой пропорции к возрасту обучающегося.

Важную роль в развитии речи и словарного запаса играет чтение литературных про-изведений. Обогащение лексики обучающихся может быть достигнуто чтением произведе-ний художественной литературы. Художественная форма помогает студентам привить хо-роший вкус, понять красоту иностранного литературного слога, например, ритм сонетов и трагедий Шекспира, Бернса и др.

Словосочетания и идиомы могут быть введены на более поздних стадиях, когда уча-щиеся покажут хорошие результаты выполненных задач. [8, 28]

Образование через язык искусства предполагает наличие языковой компетенции и навыков работы со словарем. Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод, что

совместное использование книг, учебников, словарей под руководством учителя поможет обучающимся в овладении английским языком.

Результаты исследований в рамках обсуждения можно разделить условно на теоретические и практические. Главным достижением в педагогическом подходе является использование метода составления тематических словарей на занятиях по английскому языку. Практическое применение метода повышает мотивацию студентов и способствует лучшим результатам усвоения лексики. Тематический словарный запас систематизирует полученные знания. Механизм организации лексики может быть разработан на примере англо-татарского учебного словаря [14]. Процесс составления словаря должен начинаться с темы, которая хорошо известна учащимся, чем знакомее материал, тем легче задача. Первым шагом является включение конкретных объектов в тезаурус, впоследствии можно включать абстрактные понятия, которые требуют более сложного объяснения. Первые шаги для студентов в тематическом словаре были сделаны с помощью печатных словарей, хотя до практической части учитель должен ввести словарь запись из любого из печатных словарей, которые используются в классе для повседневных практических задач.

Данный метод изучения лексики - составление тематического словаря студентами индивидуально или в группах под руководством учителя является весьма эффективным в реализации на практике принципов коммуникативного и познавательного обучения.

Список литературы:

1. Арсланова Г.А. Роль учебных словарей в обучении иностранным языкам // Язык и методика преподавания: Часть 2. Методы: сб. науч. тр. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. - С.13-18
2. Асадуллин А.Ш., Асадуллин Ф.А. Ключ к языку (Тел ачыкчы): Русско-татарско-английский картинный словарь. Пособие для учащихся нач. кл. татар. шк. – Казан: Мәгариф, 1998. – 200 б.
3. Берков В.П. Двухязычная лексикография: учебник - М.: АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2004. - 240 с.
4. Газизов М.Б., Фахрутдинов Р.З. Русско-татарский словарь для работников нефтяной промышленности. – Казань: Таткнигоиздат, 1996. -136 с.
5. Гарифуллин Н.М. Русско-англо-татарский словарь терминов предпринимательства, менеджмента, маркетинга и торгового дела. - Казань: Изд-во КГФЭИ, 2011. - 102 с.
6. Гарифуллин С.Ф. English-Tatar Dictionary. Инглизчә-Татарча Сүзлек. Ingilizce-Tatarca Suzlek. – Казан: Мәгариф, 2007. – 231 б.
7. Гринштейн Э.М. Преимущества электронных словарей // Использование словарей в работе переводчика. 2014 URL <http://do.gendocs.ru/docs/index-15362.html#546101>
8. Давлетбаева Д.Н. Макро- и микроструктура многоязычного словаря фразеологических окказионализмов. – Казань: Вестник ТГГПУ. - 2012. - №2(20). - с.69-72
9. Денисов П.Н. Очерки русской учебной лексикографии и лексикологии. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 256 с.
10. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. Изд. 2, перераб. и доп.– М.: Русский язык, 1993. – 248 с.
11. Зелинский С. Электронные словари и карманные переводчики. 2014, URL <http://infoenglish.info/publ/1-1-0-27>
12. Сайфуллин Р. С., Хисамеев Г.Г. Толковый словарь-справочник по физике, химии и химической технологии на русском, татарском и английском языках. - Казань: ФЭН, 1999. –272 с.
13. Салиева Р.Н. Анализ продуктивности компонентов, относящихся к макрополю

"Погода", в структуре фразеологических единиц в английском, русском и испанском языках / Н.В. Коноплева, Р.Н. Салиева // Вестник Тверского государственного университета. - 2015. - № 1. - С. 164-169.

14. Сафиуллина Г.Р. English-Tatar Dictionary. Инглизчэ-татарча сүзлек / Г.Р. Сафиуллина. – Казан: Казан. ун-ты нәшрияты, 2014. – 504 с.

15. Сафиуллина Г.Р. Англо-татарская лексикография в XX и XXI веках: история и перспективы развития. // Сб. ст. «Творческое наследие просветителей тюркского мира». Астана-Казан. – Казан: Отечество, 2015. – б. 251-257

16. Сафиуллина Г.Р. Лексикографические принципы построения полилингвального про-странства учебного словаря (на примере учебного англо-татарско-русского словаря-минимума Г.А. Арслановой и Ф.С. Сафиуллиной) // Сб.науч. ст. Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. - 2015. - Т. 157, кн. 5. - С. 280-285.

17. Сафиуллина Г.Р. Опыт создания англо-татарского словаря. // Сб.науч. ст. Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. - 2014. - Т. 156, кн. 5. - С. 229-235.

18. Хакимова И.Ф. Англо-татарский словарь отантпропонимической лексики. - Казань: Школа, 2009. - 111 с.

19. Щерба Л.В. Общая теория лексикографии // Язык: система и речевая деятельность. Ред. Л.Р.Зиндер, М.И. Матусевич. - Ленинград: Наука, 1974. – 427 с.

20. Юсупова А. Ш. Двухязычная лексикография татарского языка XIX века. - Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. - 408 с.

21. Юсупова А. Ш. Татарско-русские и русско-татарские словари XIX века как лексико-графические памятники и источники изучения лексики татарского языка // Автореф. ... д.филол. наук, Казань: КФУ, 2009. - С.11-12.

УДК 378

Емельянова О. П.¹, Журавлева М. В.²

¹начальник ОПРИА ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань
E-mail: kstu.emelyanova@mail.ru

²д.п.н., профессор ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань
E-mail: guravleva0866@mail.ru

ФОРМЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ ДЛЯ ТОПЛИВНО- ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация: в статье рассмотрена партнерская сессия как форма образовательного процесса с применением технологии проблемного обучения

Ключевые слова: проблемное обучение, партнерская сессия

Yemelyanova O. P.¹, Zhuravleva M. V.²

¹nachalnik of OPRIA FGBOU IN "The Kazan national research technological university" Russia, Kazan
E-mail: kstu.emelyanova@mail.ru

²д.п.н., professor FGBOU WAUGH "The Kazan national research technological university" Russia, Kazan
E-mail: guravleva0866@mail.ru

FORMS OF PROBLEM-BASED LEARNING IN THE TRAINING OF ENGINEERS FOR THE FUEL AND ENERGY COMPLEX

Abstract: in the article the affiliate session as a form of educational process with the

use of problem-based learning technology

Keywords: problem-based learning, partner session

Топливо-энергетический комплекс (ТЭК) важнейшая структурная составляющая экономики любой страны. Современный ТЭК в виду прорывного развития технологий, в частности, в сфере нефтегазодобычи, переработки и нефтехимии требует подготовки инженеров способных к решению задач в нестандартных ситуациях, в условиях неопределенности, развитие у будущих инженеров креативного мышления, творческого начала, готовности к самостоятельному решению профессиональных производственных задач.

Подготовка инженерного корпуса для современных нефтегазохимических предприятий формирует потребность совершенствования форм образовательного процесса, обеспечивающих его инновационность. Проблемная обучение - тип развивающего обучения, в котором сочетаются регулярная самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности студентов, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций [1].

Исследования технологии проблемного обучения и практического внедрения свидетельствует о высокой его результативности и перспективах в подготовке высококвалифицированных инженеров.

Партнерская сессия рассматривается, как эффективная форма образовательного процесса, в ходе которых создаются проблемные ситуации, решения которых проектируются студентами при поддержке профессионалов-производственников. Это реализуется в подготовке магистров по направлению «Химическая технология». Партнерская сессия - это форма поэтапного повышения информированности студентов о реальных производствах, формирующих логику проектного решения поставленной научной проблемы. Участниками партнерской сессии рассматриваются представители и специалисты инновационно - развивающихся ведущих компаний (будущих работодателей), преподаватели и обучающиеся.

Партнерская сессия организуются непосредственно на предприятии с выездом преподавателей и магистров или в вузе с приглашением промышленников, а также дистанционно.

В соответствии с этапами разработки научной проблемы партнерские сессии проводятся в три этапа.

Проблемно-стратегическая сессия проводится на этапе постановки научной проблемы магистерской диссертации. Предварительная подготовка студента носит познавательный характер и состоит в изучении стратегий развития комплекса, частных компаний, технологических основ производства. Партнерская сессия осуществляется в форме беседы. На сессии представители компаний транслируют практический опыт деятельности, озвучивают узкие места, проблемы стоящие перед производством. В процессе студент узнает сведения о практическом опыте функционирования предприятия и формулирует перечень нескольких проблем, которые актуальны для компании. В дальнейшем студент совместно с преподавателем вырабатывает решение о теме магистерской диссертации.

Цель второго этапа партнерской сессии оценка актуальности темы выпускной квалификационной работы обучающегося. Студент на этой сессии, опираясь на факты, подтверждает актуальность и доказывает свою точку зрения по вопросу выбранной им темы и способов решения конкретной задачи. На этом этапе специалисты предприятий подсказывают или определяют вместе со студентами и преподавателями правильный

ход решения проблемного вопроса, предлагают форму представления будущей магистерской диссертации. Студентом озвучивается проблема, определяется объект и предмет исследования и формулируются этапы решения этой проблемы. Специалисты предприятий оценивают актуальность и план дальнейшего исследования. Роль преподавателя на данном этапе в корректировке проведения глубины патентного поиска по данной проблеме и дальнейшего продолжения изучения опыта отечественных и зарубежных однопрофильных компаний студентом.

Партнерская сессия третьего этапа предполагает оценку эффективности предлагаемого решения задачи со стороны предприятия, внедрения на производство. Предварительная эффективность решения проблемы и определение комплексного подхода с учетом специфики конкретного производства проводится на этом этапе.

Партнерская сессия может иметь вариативность форм ее организации, непосредственный контакт обучающихся с представителями производства, включение их в решение существующих проблем предприятия. Способствует развитию креативного подхода к выполнению магистерской работы, формирует способность находить творческие решения социальных и профессиональных задач, готовность к принятию нестандартных решений.

Список литературы:

1. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368с.

УДК 37

Ермакова Н. И.¹, Кайгородова О. В.²

¹к.п.н., доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
ФГАОУ ВО «Балтийский Федеральный государственный университет
имени Иммануила Канта» Россия, г Калининград
erm_n@list.ru

²к.п.н., старший преподаватель кафедры педагогики и образовательных
технологий ФГАОУ ВО «Балтийский Федеральный государственный
университет имени Иммануила Канта» Россия, г Калининград
kajgorodova_olga@mail.ru

О ЗНАЧЕНИИ ТЕОРИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ М.И.МАХМУТОВА В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: В статье подчеркивается историческое значение идей М.И. Махмутова в развитии проблемного обучения, считают применение проблемного обучения важнейшим фактором в подготовке современного студента-будущего педагога и описывают опыт реализации системы М.И. Махмутова в своей профессиональной деятельности в рамках преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла для студентов разных направлений подготовки.

Ключевые слова: история педагогики и образования, проблемное обучение в вузе, высшее образование, педагогическое образование.

Ermakova N. I. ¹, Kaygorodova O. V. ²

¹к.п.н., associate professor of pedagogics and educational technologies
FGAOOU WAUGH "Baltic Federal state university of Immanuel Kant" Russia,
Kaliningrad E-mail: erm_n@list.ru

²к.п.н., senior teacher of department of pedagogics and educational
VO FGAOU technologies "The Baltic Federal state

university of Immanuel Kant" Russia, Kaliningrad

E-mail: kajgorodova_olga@mail.ru

**ABOUT VALUE OF THE THEORY OF PROBLEM TRAINING
M. I. MAKHMUTOVA IN PRACTICE OF MODERN
THE HIGHER SCHOOL**

Abstract: In article shown as prof. V.I. Mahmutov's ideas had influenced over the development of problem-based learning theory. Described the problem-based learning as the most important factor in the student's modern higher education in Russia. Presented the using of problem-based learning theory for students training in disciplines of the humanities and social sciences.

Key words: history and theory of pedagogy, problem-based learning, higher education, teacher education.

Система высшего образования в России претерпевает кардинальные изменения, что требует актуализации наиболее значимых достижений, накопленных педагогической наукой прошлых лет. К таким достижениям по праву можно отнести создание М.И. Махмутовым теории проблемного обучения, которая практически сразу после своего рождения снискала признание педагогического сообщества, а Академия педагогических наук присудила автору в 1981 году премию им. Н.К. Крупской. Наиболее полное отражение основные положения теории проблемного обучения нашли в следующих работах М.И. Махмутова: «Проблемное обучение. Основные вопросы теории» (1975), «Современный урок. Вопросы теории» (1981). Эти книги быстро стали настольными для его современников и продолжают оставаться таковым для нынешних педагогов-созидателей. Под проблемным обучением М.И. Махмутов понимал: «тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности [3].

Именитые ученые-педагоги советского периода неоднократно отмечали значимость идей М.И. Махмутова. Так, М.Н. Скаткин подчеркивал тесную связь теории проблемного обучения М.И. Махмутова с реальной педагогической практикой. Почему мы считаем наследие академика М.И. Махмутова чрезвычайно актуальным в XXI веке и продолжаем обращаться к нему в своей профессиональной деятельности? Проблемное обучение в современном высшем образовании может быть представлено несколькими аспектами. С одной стороны, неоспорима роль проблемного обучения в развитии мышления студента и активизации его познавательной самостоятельности, что способствует становлению его субъектной позиции в процессе обучения. С другой стороны, проблемное обучение способствует развитию и совершенствованию профессиональной позиции будущего педагога. Более того, студент, включившись в систему проблемного обучения и получив при этом личный позитивный опыт приобретает психологическую готовность к реализации идей проблемно-развивающего обучения в школе, проектированию и проведению современных уроков [2, С.97]. К тому же налицо позитивное влияние идей проблемного обучения и на самих педагогов высшей школы, что выражается в повышении их мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию профессионального мастерства. Все вышесказанное находится в русле требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования к подготовке будущего педагога, согласуется и не вступает в противоречие с реализуемым компетентным подходом в образовании.

Вместе с тем, объективно оценивая роль и место теории проблемного обучения в современном образовании, мы вынуждены вслед за Е.В. Ковалевской, констатировать, что в последнее десятилетие XX века наметился некоторый спад интереса к теории и практике проблемного обучения [4, С.8]. Подтверждением этого служит электронный

каталог авторефератов диссертаций научной педагогической библиотеки имени К.Д. Ушинского: в 70-80-е годы прошлого столетия (пик популярности идеи проблемности) было защищено около 70 диссертационных работ, семь из них были посвящены проблемному обучению студентов. В 90-е годы и первое десятилетие XXI века наблюдалось некоторое снижение общего количества диссертационных исследований, связанных с проблемным обучением: было защищено 50 диссертаций, в пятнадцати работах рассматривались аспекты применения проблемного обучения в подготовке студентов. Обращает на себя внимание тот факт, что в этот период постепенно начинает расширяться поле исследования проблемности в педагогической науке: рассматриваются, например, проблемно-модульное, проблемно-деятельностное, проблемно-ситуативное обучение, проблемно-проектный и проблемно-интегративный подход в обучении, проблемно-игровые и проблемно-тренинговые ситуации и другие частные вопросы. Среди диссертационных исследований последних пяти лет работ, касающихся собственно проблемного обучения, в указанном каталоге нами обнаружено только девять исследований, часть из них посвящена вопросам подготовки студентов-будущих педагогов. Несмотря на столь длительную историю развития проблемного обучения, его потенциал применительно к высшей школе, по нашему мнению, был реализован недостаточно.

Какой же опыт оправдал себя при реализации проблемного обучения в высшей школе?

В работе со студентами подтвердило свою эффективность применение следующих приемов: парадоксальность, метафоризация, проблемная ситуация на основе высказывания ученого, профессиональные проблемные вопросы и другие. Рассмотрим указанные приемы подробнее.

Исходя из определения М.И. Махмутова, проблемное обучение состоит в разрешении противоречий между имеющимися у школьников «ненаучными» представлениями о явлениях и научными фактами о них. Специфика же применения проблемного обучения в высшей школе заключается в «приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения» [1, С.104]. Обнажить противоречивый характер педагогического знания поможет приём парадоксальности. Приведем примеры парадоксов, применяемые нами в преподавании курса «Общая педагогика»:

Этические парадоксы Сократа. Для обсуждения предлагаются два парадокса: добродетель есть всегда знание, порок - это всегда невежество; никто не грешит сознательно, а кто совершает зло, делает это по незнанию.

Парадоксы в истории педагогики образования. Например, «традиции возникают не потому, что так задумано предками, а потому, что так выбирают потомки» (М. Эпштейн «Парадоксы новизны»).

Парадоксы воспитания, которые могут быть предложены для обсуждения: «цель воспитания существует, но она не достижима» (П.И. Пидкасистый «Педагогика»); «нормальные дети или дети, приведенные в нормальное состояние, являются наиболее трудным объектом воспитания» (А.С. Макаренко «Педагогическая поэма»).

Парадокс обучения: «по мере перехода учащихся из младших классов в средние и старшие их интерес к учению не возрастает, как это должно было бы быть, а, наоборот, снижается, что влечет за собой ухудшение успеваемости» (И.Ф. Харламов «Педагогика»).

Интерес представляет метафорический приём создания проблемной ситуации. Например, в курсе «Педагогической психологии» студентам может быть предложено следующее задание: опишите свое педагогическое кредо, опираясь на выбранные нравственно-этические заповеди. В качестве заповедей предлагаются: «пойми ребенка», «прими ребенка таким, каким он есть», «помоги ребенку научиться», «заинтересуй», «помоги ребенку сделать самому» (по материалам С.Н. Сидоренко).

Еще один пример задания из курса «Психология и педагогика»: обоснуйте, какая из указанных метафор, используемых в сфере образования, вам ближе. В качестве материала для рассуждений студенты используют следующие предложения М.В. Кларина: метафора школы как фабрики (как конвейерного производства), метафора роста (как естественного развития), метафора лепки (формирования как придания формы извне).

Актуальным является приём создания проблемной ситуации на основе высказывания ученого. Например, в курсе «История образования и педагогики» студенты участвуют в дискуссии, обсуждая следующий вопрос: «Можно ли экспериментировать над людьми, особенно над детьми?» - предложенный Б.М. Бим-Бадом в статье «Естественный и противоестественный воспитательный эксперимент». Для проверки выдвинутых гипотез студенты изучают статьи А.Ф. Лазурского «О естественном эксперименте» и С.Н. Дурылина «Эксперимент или попытка».

Приём проблемного вопроса универсален и может быть применен в преподавании различных дисциплин: «Какие риски и вызовы несет глобализация в образовании для национальных педагогических идей?», «Способна ли современная педагогика предложить истины в конечной инстанции?», «Действительно ли новые модели обучения являются таковыми?» «Проблемы современной семьи: такие разные в ней дети!», «Почему у детей одного возраста могут быть различны зоны ближайшего развития?».

В поле нашего дальнейшего исследования находится систематизация и обобщение опыта применения проблемного обучения при подготовке студентов к прохождению производственной практики.

Список литературы:

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]/А.А. Вербицкий.- М.: Высшая школа, 1991. - 207 с. : ил. – ISBN 5-06-002079-7.
2. Гребенюк, О. С. Теория обучения [Текст]/ О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. - М.: Владос Пресс, 2003. - 382 с. - (Учебник для вузов). - Библиогр. в конце гл.. – ISBN 5-305-00040-8.
3. Махмутов, М. И. Проблемное обучение [Текст] / М. И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1975. - 367 с.: 1л. портр.. - Библиогр.:с.339-355 (475 назв.).
4. Проблемное обучение [Текст]: прошлое, настоящее, будущее : коллективная монография: в 3 кн. / [А. М. Матюшкин и др. ; редкол.: Е. В. Ковалевская (отв. ред.) и др.]. - Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2010-. - 20 см. - Кн. 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. - 2010. - 298, [2] с. : ил., табл. - ISBN 978-5-89988-728-1.

УДК 796.01

Жесткова Ю.К.¹, Шарифуллина С.Р.²

¹ старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга E-mail: zhest.13@list.ru

² к.п.н., старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: SRSharifullina@kpfu.ru

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛОВКОСТИ У СТУДЕНТОК НА
ЗАНЯТИЯХ БАДМИНТОНОМ**

Аннотация: В статье представлены результаты исследования автора по обоснованию влияния занятий бадминтоном на развитие ловкости как физического качества у студенток. Целью данной работы являлось определение значимости тренировочных занятий по бадминтону в развитии ловкости у студенток. Было установлено, что применяя анализ результатов вышеуказанного тестирования в учебно-тренировочном процессе, можно значительно улучшить показатели ловкости как физического качества у студенток, занимающихся бадминтоном.

Ключевые слова: бадминтон, физические качества, ловкость, тестирование, реакция.

Zhestkova Yu.K. ¹, Sharifullina S.R. ²

¹ senior teacher of department of theoretical bases
physical culture and health and safety FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia,
Yelabuga

E-mail: zhest.13@list.ru

² к.п.н., senior teacher of department of theoretical bases
physical culture and health and safety
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: SRSharifullina@kpfu.ru

PROBLEM OF DEVELOPMENT OF DEXTERITY IN STUDENTS ON OCCUPATIONS BY BADMINTON

Summary: Results of research of the author on justification of influence of occupations by badminton on dexterity development as physical quality at students are presented in article. The purpose of this work was determination of the importance of training classes in badminton in development of dexterity in students. It has been established that applying the analysis of results of the above-stated testing in educational and training process, it is possible to improve considerably dexterity indicators as physical quality at the students who are engaged in badminton.

Keywords: badminton, physical qualities, dexterity, testing, reaction.

Развитие физических качеств (в том числе и ловкость) у студентов выступает одной из главных задач, которая решается в процессе физического воспитания в высших учебных заведениях. Можно сказать, что ловкость - это физическое качество человека, выраженное в способности быстро осваивать новые движения и их сочетания, умение действовать в изменяющихся условиях правильно, быстро и находчиво.

Под ловкостью (более развёрнуто) понимают способность человека, во-первых, овладеть сложными двигательными движениями; во-вторых, быстро учиться и мыслить; в-третьих, быстро перестраивать двигательную деятельность соответственно требованиям обстановки. Для развития такого физического качества, как ловкость нужен максимально возможный «багаж действий», т.е. чем больше форм изученных движений освоит спортсмен, тем легче ему будет в дальнейшем выполнять и совершенствовать различные действия.

Основой координации является ловкость, скорость реакции на предмет, хорошее восприятие дистанции, ощущение равновесия и максимум внимания. Кроме того, разные аспекты координации, быстрая ориентация в пространстве игровой обстановке, способность к быстрым ответным решениям. В современных условиях существенно увеличился объём спортивной деятельности, которая осуществляется во внезапно возникающих ситуациях, которые требуют проявления изобретательности, способности к концентрации и переключению внимания, пространственной, временной, динамической точности движений. Все эти качества связывают с понятием ловкость –

способностью человека быстро, оперативно, целесообразно, то есть наиболее рационально осваивать новые двигательные действия, успешно решать двигательные задачи в изменяющихся условиях. Ловкость – сложное комплексное двигательное качество, уровень развития которого определяется многими факторами.

Ловкость – как физическое качество человека вполне можно развивать с помощью определённых упражнений. Для того, чтобы воспитывать ловкость, используют упражнения, предусматривающие выполнение движений с новыми, не выполнявшимися ранее элементами, которые можно в дальнейшем совершенствовать. Совершенствование ловкости должно быть постоянным и непрерывным в учебно-тренировочном процессе. Существуют многообразные виды упражнений на развитие ловкости – тренировка точности воспроизведения различных двигательных движений и их отдельных частей, всего тела; точность попадания каким-либо предметом в неподвижную или движущуюся цель; достижение динамического и статического равновесия; выбор наиболее оптимального варианта выполнения движения в быстро изменяющейся ситуации. Отличным средством для воспитания ловкости являются: подвижные игры с предметами, спортивные игры, такие как: баскетбол, футбол, волейбол, теннис и бадминтон.

Спортивный бадминтон характеризуется молниеносной реакцией на движущий волан. Бадминтон, как спортивная игра, воспитывает точность зрительного восприятия, быстроту двигательных движений и временно-пространственное представление о своем теле на бадминтонной площадке. Игра в бадминтон - увлекательнейшая спортивная игра, она даёт большую дозированную нагрузку многим группам мышц. При изучении и развитии ловкости надо соблюдать следующую последовательность работы: порядок движений, их логика и закономерность. Игра в бадминтон на площадке удовлетворяет потребность организма в нагрузке через многогранные движения и позволяет достигать совершенства движений меньшими усилиями над собой. Бадминтон, давая значительную нагрузку всем группам мышц, всем системам организма, создает важный биологический резерв высокой работоспособности. У человека, занимающихся бадминтоном, в организме происходит более быстрое включение в оптимальный режим работы. Совершенствуя свои движения, человек постепенно овладевает весьма тонким и остроумным искусством игры в бадминтон. Игра на площадке требует быстрого мышления и координации своих действий. Чем лучше развита ловкость, тем скорее бадминтонист станет настоящим, умеющим мыслить во время игры на площадке. Бадминтон учит раскрепостить себя, поверить в свои силы.

Таким образом, бадминтон – игра сильных, быстрых, выносливых, ловких и сноровистых. Он современен тем, что в плане двигательных навыков учит "умению уметь" и даёт своеобразную общую "технология" осуществления трудовых движений, создает запас двигательных навыков. Бадминтон помогает обрести необходимую физическую и психологическую готовность к более быстрому и успешному овладению новой специальностью, которая основана на точных двигательных навыках. Спортивный бадминтон, по статистическим данным, является одним из сложных тактических и техничных игр, он входит в тройку самых больших среди игровых видов спорта по физическим нагрузкам на организм спортсмена. В связи с этим в нашем эксперименте участвовали студентки только основной медицинской группы, не имеющие отклонений в состоянии здоровья.

Целью нашего исследования являлось определение значимости учебно-тренировочных занятий по бадминтону в развитии физического качества ловкости у девушек-студенток Елабужского института Казанского федерального университета (ЕИ КФУ). Объект исследования – учебно-тренировочный процесс занятий бадминтоном. Предмет исследования – изменение уровня развития ловкости как физического качества. Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Оценить уровень развития ловкости у студенток ЕИ КФУ

2. Провести сравнительный анализ показателей развития ловкости студенток контрольной и экспериментальной групп после эксперимента.

В исследовании использовались следующие методы: проведение тестирования физических качеств, педагогический эксперимент, статистическая обработка полученных данных. Исследование проводилось на базе Елабужского института КФУ с сентября 2015 г. по февраль 2016 г. В эксперименте приняли участие студентки первых курсов факультета физической культуры в количестве 24-х человек. Из них в контрольную группу вошли 12 девушек, в экспериментальную группу тоже 12. Тестирование студенток контрольной и экспериментальной группы проводилось дважды в течение 6 месяцев – в начале и в конце эксперимента. При проведении тестирования студенток на развитие ловкости использовались 3 теста:

1. Челночный бег 3x10м. (сек);
2. Прыжки через скакалку за 1мин (кол-во раз);
3. Жонглирование (удары открытой и закрытой сторонами ракетки) воланом с помощью ракетки для бадминтона за 15сек.(кол-во раз).

Был проведен анализ уровня воспитания ловкости студенток в начале эксперимента, который выявил, что:

1. по тесту «челночный бег 3x10м» в контрольной группе на оценку «отлично» выполнили 2 человека, на оценку «хорошо» - 4 человека, на оценку «удовлетворительно» - 6 человек, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 3 человека, на оценку «хорошо» - 6 человек, на оценку «удовлетворительно» - 3 человека;

2. по тесту «прыжки через скакалку за 1мин.» в контрольной группе на оценку «отлично» выполнили 1 человек, на оценку «хорошо» - 3 человека, на оценку «удовлетворительно» - 8 человек, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 2 человека, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 5 человек;

3. по тесту «жонглирование за 15 сек» в контрольной группе на оценку «отлично» выполнили 1 человек, на оценку «хорошо» - 3 человека, на оценку «удовлетворительно» - 8 человек, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 2 человека, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 5 человек;

На следующем этапе эксперимента со студентками были проведены повторные тесты, которые показали, что:

1. по тесту «челночный бег 3x10м» в контрольной группе на оценку «отлично» выполнили 4 человека, на оценку «хорошо» - 4 человека, на оценку «удовлетворительно» - 4 человека, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 5 человек, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 2 человека;

2. по тесту «прыжки через скакалку за 1мин.» в контрольной группе на оценку «отлично» выполнили 1 человек, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 6 человек, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 4 человека, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 3 человека;

3. по тесту «жонглирование за 15 сек» в контрольной группе на оценку «отлично» выполнили 2 человека, на оценку «хорошо» - 4 человека, на оценку «удовлетворительно» - 6 человек, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 2 человека, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 5 человек;

Анализ результатов контрольных тестов показал, что у девушек контрольной группы уровень развития ловкости ниже, чем у студенток экспериментальной группы. Прирост результатов наблюдается в контрольной и экспериментальной группах.

Мы рассчитываем, что в дальнейшем учебно-тренировочные занятия по бадминтону позволят улучшить показатели физических качеств у студенток, и не только по развитию ловкости, но и выносливости, быстроты и гибкости.

Список литературы

1. Бадминтон: учебник для студентов вузов / Ю.Н. Смирнов. – 2-е изд., М.: Советский спорт, 2011. – 250 с.
2. Бадминтон в системе физического воспитания студенческой молодежи: методические указания / В.М. Мачнев. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2003. – 28 с.
3. Бадминтон на этапе начальной подготовки в вузах: учебное пособие / В.Г. Турманидзе. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2008. – 72 с.
4. Бадминтон: примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР, УОР и ШВСМ / А.Н. Горячев; А.А. Ивашин; Московская городская федерация бадминтона. – М.: Советский спорт, 2010. – 160 с.

УДК 378

Зиганшина Н. Л.

к.п.н., доцент кафедры гуманитарно-педагогических наук
ГАОУ ВО «Альметьевский государственный институт
муниципальной службы» Россия, Альметьевск
e-mail: dean-z-n-l@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: Работа со студенческой молодежью – одно из основных направлений государственной молодежной политики. Резкая смена ценностей, приоритетов, идеалов, развязывание военных конфликтов, экстремизм, столкновение религиозных течений выдвинули на первый план необходимость укрепления целостности и многообразия современного мира, актуализацию проблем, связанных с формированием благоприятной атмосферы современного социума. Это тем более актуально на фоне всевозможных экономических санкций, повлекших за собой дополнительные политические споры и конфликты.

Ключевые слова: молодежь, политическая компетентность, молодежная политика, приоритет, критерии, политический пульс.

Ziganshin N.

Ph.D., Associate Professor,
Department of Humanities and Education Sciences
Almetyevsk State Institute of Municipal Service

FORMATION OF POLITICAL COMPETENCE AMONG YOUTH

Abstract: Work with students - one of the main directions of the state youth policy. Sharp change of values, priorities, ideals, unleashing military conflicts, extremism, religious sects clash highlighted the need to strengthen the integrity and diversity of the modern world, the actualization of the problems associated with the formation of a favorable atmosphere of modern society. This is even more important against the background of all kinds of economic sanctions that entailed additional political disputes and conflicts.

Keywords: youth, political competence, youth policy, the priority, criteria, the political pulse.

Развитие международного сообщества в XXI веке характеризуется крупнейшими

социальными трансформациями. Резкая смена иерархии ценностей, приоритетов, идеалов, недостаток духовности, дефицит нравственности, развязывание военных конфликтов, экстремизм, столкновение религиозных течений выдвинули на первый план необходимость укрепления целостности и многообразия современного мира, актуализацию проблем, связанных с формированием благоприятной атмосферы современного социума. Это тем более актуально на фоне всевозможных экономических санкций, повлекших за собой дополнительные политические споры и конфликты.

Всё это подвигает систему образования и всю прогрессивную общественность к вынесению на повестку дня осмысления такого неоднозначного явления как глобализация мира, имеющего свои определённые противоречия как на уровне общества в целом, так и на уровне отдельно взятой школы, вуза: с одной стороны – объединение, разрушение узкого национализма, исторических и религиозных барьеров между народами, с другой – угроза стирания этнического и культурного своеобразия народов, что ведёт, естественно, к стремлению сохранять и защищать уникальность своей собственной культуры; с одной стороны, наблюдается поворот общества к проблемам образования, укреплению и повышению ее роли и значимости в воспитании молодежи; с другой – всё более обозначаются социальные проблемы, падение жизненного уровня.

Работа со студенческой молодежью – одно из основных направлений государственной молодежной политики. Эта работа ведется совместно с общественными организациями, в частности – с крупнейшей студенческой общественной организацией «Лига студентов Республики Татарстан», а также студенческими профсоюзными комитетами высших учебных заведений РТ, с Советом ректоров ВУЗов РТ, Координационным Советом по воспитательной работе при Совете ректоров ВУЗов РТ, Советом директоров ССУЗов РТ, общественным клубом студенческого актива «Лидер», а также министерствами, ведомствами, профсоюзными организациями, занимающимися проблемами студентов. В настоящее время созданы общественные объединения студентов, без образования юридического лица, в таких городах как: Нижнекамск (Союз студентов Нижнекамска), Набережные Челны (Городской студенческий Совет), Альметьевск (Альметьевская молодежная студенческая организация).

Многие молодые люди согласно опросам молодежи в разных регионах России затрудняются оценить происходящие политические события в стране. Здесь возможно несколько интерпретаций такого положения дел: либо ничего существенного за последние годы в политической жизни страны не произошло, либо данная часть молодёжи не имеет критериев для оценки происходящего, либо политика её вовсе не интересует как незначимая сфера интересов. Какой вариант присутствует в данном случае, сказать определённо трудно, - видимо, всего понемногу. Но в целом результат довольно настораживающий: молодежь не интересуется политикой. Вместе с тем, на уровне страны в целом, можно заметить существенные расхождения в политической жизни городского и сельского населения. Достаточно посмотреть телевизор, почитать газеты или в значимые политические даты побывать на городских и сельских центральных улицах. Город политически гораздо активнее, но в отношении политической пассивности городская молодежь оказалась мало отличающейся от селян. Поэтому можно утверждать, что поселенческий критерий не является основополагающим при формировании и обособлении группы молодежи по признаку политической пассивности.

К наблюдению за политикой, как известно, более склонны люди старшего возраста. У молодежи имеются более интересные, с ее точки зрения, сферы общественной жизни или человеческих отношений – учеба, любовь, досуг и т.д. Поэтому нет ничего удивительного в том, что молодежные слои не способны тонко улавливать изменчивость политического пульса времени. Дело не в их аполитичности,

а в том, что политически грамотного, а точнее, политически культурного человека надо воспитывать. При этом, разумеется, помня, что современная политическая культура формируется в рамках концепции гражданского общества, в котором политика – хоть и существенно важная сфера жизни общества, но не единственная. Важно только, чтобы молодежь это не только ощущала, но и понимала.

В то же время желание лично поучаствовать в деятельности какой – либо политической организации, партии молодые люди сегодня выражают реже. И если год назад они обнаруживали такое желание намного чаще, чем представители старших поколений, то сейчас эта разница исчезла: среди всех опрошенных доля желающих вступить в какую – либо политическую организацию, составляет очень маленький процент.

Необходимо призывать молодежь к участию в политических процессах страны. Необходимо молодежь, наше подрастающее поколение обучать тонкостям политического устройства и политической жизни России. Жизнь страны и жизнь молодежи неотделима друг от друга. Молодежь – это будущее нашей России.

УДК 316.4

Зинурова Р. И.¹, Кадеева З.К.²

¹д.с.н., профессор, директор Института управления инновациями ФГБОУ ВПО
Казанский национальный исследовательский технологический университет
Россия, Казань e-mail: rushazi@rambler.ru

²к.э.н., доцент кафедры инновационного предпринимательства и
финансового менеджмента ФГБОУ ВПО Казанский национальный
исследовательский технологический университет.

Россия, Казань

e-mail: zulkad@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВУЗАХ НОВОГО ТИПА –НАЦИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Аннотация: Важной задачей системы образования в современных рыночных условиях является подготовка и переподготовка кадров для инновационной деятельности. Ныне действующие методы подготовки специалистов не в полной мере обеспечивают решения поставленной задачи, большая часть в подготовке менеджеров уделяется теоретическим знаниям. Необходима организация контекстного обучающего процесса при участии руководителей, собственников действующих и стоящих на пути модернизации предприятий из различных отраслей экономики, что позволит также на практике отработать навыки к инновационной и предпринимательской деятельности. Стратегическое партнерство Казанского национального исследовательского технологического университета и Общероссийской общественной организации малого и среднего предпринимательства «Опора России» в подготовке кадров для инновационной деятельности в России создает принципиально новый ресурс – инновационные знания, достижения и технологии будущего, создающие условия для реализации национальной стратегии развития Российской Федерации.

Ключевые слова: инновационное поведение, инновационная деятельность, система высшей школы, организация обучающего процесса, контекстный обучающий процесс, инженеры-предприниматели, подготовка предпринимателей, предпринимательские навыки

Зинурова Р. И.¹, Кадеева З.К.²

¹д.с.н., профессор, директор Института управления инновациями ФГБОУ ВПО Казанский национальный исследовательский технологический университет
Россия, Казань

e-mail: rushazi@rambler.ru

²к.э.н., доцент кафедры инновационного предпринимательства и финансового менеджмента ФГБОУ ВПО Казанский национальный исследовательский технологический университет.

Россия, Казань

e-mail: zulkad@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВУЗАХ НОВОГО ТИПА –НАЦИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Abstract: An important task of the education system in modern market conditions is the preparation and retraining of personnel for innovative activity. Current methods of training specialists do not fully provide the solution of the problem, most of the management training given to theoretical knowledge. It is necessary to organize context educational process with the participation of managers, owners of existing enterprises and enterprises on the way of modernization of various sectors of the economy that will also help to practice the innovative and entrepreneurial skills. Strategic partnership of Kazan national research technological University and all-Russian public organization of small and medium business "Support of Russia" in the training of personnel for innovative activity in Russia creates a new resource – innovative knowledge, achievements and technologies of the future, creating conditions for the implementation of the national development strategy of the Russian Federation.

Keywords: innovative behavior, innovation, higher education, educational process, learning context, engineers, entrepreneurs, training of entrepreneurs, entrepreneurial skills

Дискурс инновационности - один из преобладающих дискурсов в политических, академических и публичных кругах. Применительно к высшей школе он ассоциируется с созданием новых университетов (федеральных, национально-исследовательских), новыми формами управления вузами (АНО, попечительские советы, эндаунмент), большей интеграцией научно-образовательной деятельности с НИОКР и коммерциализацией знаний (научно-образовательные центры, бизнес-инкубаторы, «инновационный пояс» вузов в форме малых инновационных компаний на основе интеллектуальной собственности).

Инновационность – одно из конкурентных преимуществ современного учебного заведения. Но в методологическом аспекте сложным остается вопрос, что считать инновациями вообще и инновационным образованием. Формирование инновационной траектории деятельности зависит в том числе и от создания общеразделяемого ценностно-смыслового поля инноваций в российском обществе. Авторами (КНИТУ) заявлена и обоснована следующая классификация инновационной образовательной деятельности, сложившаяся на сегодняшний день:

в дидактическом плане – новшества, позволяющие либо ускорить процесс обучения без потерь качества, либо делающие его более эффективным по параметрам усвоения, прочности, новизны и социальной значимости приобретаемых знаний (в т.ч. новые спецкурсы и образовательные программы);

в административно-управленческом плане – новшества, позволяющие сделать более эффективным менеджмент по социальным и экономическим результатам, в т.ч. создание новых организационных форм более эффективной организации и интеграции

научно-образовательной и инновационной деятельности (НОЦы, межфакультетские и межвузовские магистерские программы, корпоративные университеты и т.п.);

в социально-экономическом аспекте – новшества, включающие разработку, либо технологическую адаптацию наукоемких продуктов, в т.ч. числе, в форме открытия корпорациями кафедр или учебных центров в вузах в целях обучения студентов работе в условиях внедряемых или планируемых к внедрению инноваций, участия студентов в работе бизнес-инкубаторов, технопарков и т.п. в процессе подготовки курсовых и дипломных проектов, предполагающих коммерциализацию наукоемких разработок сделанных самостоятельно и в содружестве с профессурой. Практически это означает участие студентов в деятельности и развитии университетской и региональной инновационной системы.

Следует отметить, что высшее учебное заведение в современных условиях имеет двойственную природу. С одной стороны ведущий вуз или университет является особым учреждением и организацией. Он имеет наивысший суммарный интеллект работников. Его главными функциями являются: сохранение культурно-образовательного национального потенциала, повышение уровня образованности населения и научно-технического развития страны, воспроизводство накопленных знаний и опыта поколений. В то же время, высшее учебное заведение является субъектом рыночной экономики, товаропроизводителем интеллектуального продукта и образовательных услуг. Такая двойственность означает, что вуз, являясь составной частью экономической системы и, опосредовано связываясь с материальной сферой, одновременно подвержен влиянию рыночных изменений. Целью инновационной деятельности в системе высшей школы является повышение эффективности функционирования вузов в условиях рыночной экономики. При этом надо понимать, что сам институт образования довольно консервативен, как это не странно на первый взгляд и в значительной мере нацелен на воспроизводство образца, чем на продуцирование новаций. В то же время, учитывая, тот факт, что система высшего профессионального образования последние столетия строилась на базе научных исследований, она является «естественной» средой выращивания инноваций.

Важной задачей системы образования является подготовка и переподготовка кадров для инновационной деятельности. Для достижения обозначенной цели необходимо совершенствовать систему управления научной, научно-технической и инновационной деятельности вузов, а именно, ориентировать данную деятельности на рынок и потребителя – это основа системы управления вузами в современных рыночных условиях. Это предполагает резкое усиление роли маркетинга, учета, быстро и резко изменяющейся окружающей среды вуза, спроса потребителей и рынка, а, следовательно, быстрой адаптации системы управления вузом под новые задачи, наукоемкую продукцию, технологии и услуги специалистов.

Такой новой задачей сегодня становится управление и практическая реализация инновационных проектов, что требует новых подходов и новых специалистов. Коммерциализация инновационных проектов становится наиболее актуальной задачей для всех участников данного процесса. Без глубокого анализа предполагаемого проекта, а также его высокопрофессионального оперативного управления, невозможно добиться положительных результатов. Зачастую возникают проблемы взаимодействия у сторон, принимавших участие в реализации инновационных проектов, что связано с отсутствием опыта у специалистов в области управления и проблемой формирования общей и конечной цели. Для разработчиков проекта важна его новизна, инновационность и актуальность, для предпринимателей его экономическая составляющая, т.е. коммерциализация и получение прибыли. Немаловажной является третья сторона данного процесса, государство, которое зачастую является заказчиком инноваций в различных отраслях, которую, в свою очередь, интересуют темпы реализации и внедрения готового продукта. Обеспечение эффективного

взаимодействия всех сторон становится одной из важных задач менеджера инновационного проекта. Ныне действующие методы подготовки специалистов не в полной мере обеспечивают решения поставленной задачи, это обусловлено тем, что большая часть в подготовке менеджеров уделяется теоретическим знаниям. Организация контекстного обучающего процесса возможна при участии руководителей, собственников действующих и стоящих на пути модернизации предприятий из различных отраслей экономики. Необходимо привлекать также специалистов, имеющих опыт реализации инновационных проектов, в том числе и международных. Участие предпринимателей позволит решить и другую немаловажную проблему - практика и отработка навыков к инновационной деятельности.

В Казанском национальном исследовательском технологическом университете в 2011 году открыта кафедра инновационного предпринимательства и финансового менеджмента – в стратегическом партнерстве с Общероссийской общественной организацией малого и среднего предпринимательства «Опора России». Это одна из первых кафедр подобного профиля в России. С точки зрения практикоориентированных программ подготовки инженеров-предпринимателей через систему наставничества кафедра не имеет в настоящее время аналогов в вузах России. Кафедра ориентирована, в первую очередь, на те категории обучающихся, у которых есть потенциал и желание заниматься бизнесом и менеджментом инновационных проектов. Обучаясь на кафедре, будущие предприниматели получают не только хорошее профессиональное образование, но и умение работать в конкурентной среде. Успешные предприниматели в качестве наставников будут вести каждого студента к конечной цели – открытию собственного бизнеса. Уже в первый год кафедра стала инициатором реализации таких магистерских программ, направленных на формирование профессиональных навыков инновационной деятельности, как Предпринимательство и управление инновационными проектами, Менеджмент в образовании, Управление качеством в финансовой сфере, Химическая инженерия для малого предпринимательства, Химическая инженерия нефтехимических производств. Другие кафедры Института развивают образовательные программы, интегрирующие социально-экономическое и инженерное образование, в том числе Управление человеческими ресурсами, Управление регионом, Управление городским хозяйством, Инновационные процессы в химической технологии, Управление институтами устойчивого развития и внедрения энерго-ресурсосбережения. Создан Фонд содействия подготовке предпринимателей, взявший на себя финансирование обучения в магистратуре по ряду программ. Центральным звеном в процессе подготовки предпринимателей становится наставничество, а итогом обучения – организованные предприятия. Предпринимательские навыки будут вырабатываться в ходе погружения в реальные проблемы бизнеса. Успешные предприниматели в качестве наставников будут вести каждого студента к конечной цели – открытию собственного бизнеса.

Особенности образовательного процесса: обучение через практическое решение реальных проектных задач в области организации и управления малым предприятием; участие успешных предпринимателей в учебном процессе; тематика выпускных магистерских работ рекомендуется и курируется предпринимателями-наставниками; возможность прохождения обучения и стажировки на предприятиях малого и среднего бизнеса.

Данный проект обеспечивает профилизацию подготовки выпускников в области инновационной деятельности и предпринимательства, развивает компетенции в области коммерциализации инновационных проектов и предпринимательской деятельности, более эффективно решает кадровые вопросы, привлекая к преподавательской и научно-методической деятельности специалистов с ярко выраженным инновационным поведением внедряет проектно-ориентированные технологии обучения, усиливает востребованность выпускников и способствует их

успешной карьере, что в дальнейшем позволит КНИТУ стать центром подготовки нового поколения предпринимателей. Залогом этого являются прочные связи с такими общественными объединениями как российско-американский Центр развития предпринимательства, Франкфуртская школа бизнеса, Ассоциация развития предпринимательства Республики Татарстан, Торгово-промышленная палата Республики Татарстан и другими .

Таким образом, инновационная деятельность высших учебных заведений создает принципиально новый ресурс – инновационные знания, достижения и технологии будущего, что создает условия для реализации национальной стратегии развития Российской Федерации.

УДК 378

Зиятдинов А.¹, Матухин Е.², Зиятдинова Р.³

¹к.э.н., старший преподаватель, Филиал ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»

Россия г. Октябрьск

²д.т.н., профессор, Казанский филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет путей сообщения

Императора Николая II» Россия, Казань

³студент, Казанский национальный исследовательский технологический университет Россия, Казань

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ЭТАПЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье поднимается проблема студентов-иностранцев в период производственной практики. Сегодня огромное внимание уделяется процессу обучения касательно иностранных студентов, однако есть ряд вопросов, которые требуют глубокого изучения. В статье указаны типичные ситуации, в которых заключается проблема.

Ключевые слова: производственная практика, студенты-иностранцы, языковой барьер, неродная среда, кадры, промышленность и отрасли.

Ziyatdinov A. ¹, Matukhin E. ², Ziyatdinova R. ³

¹к.э.н., senior teacher, VO FGBOU Branch "Ufa state oil technical university"

Russia Oktyabrsk

²д.т.н., professor, VO FGBOU Kazan branch "Moscow state transport university

Emperor Nicholas II" Russia, Kazan

³студент, the Kazan national research technological university Russia, Kazan

LEARNING PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS DURING PRACTICAL TRAINING

Annotation. The article raises the problem of foreign students during the practical training. Today, great attention is paid to the process of learning about foreign students, but there are a number of issues that require in-depth study. The article listed the typical situations in which the problem.

Key words: manufacturing practice, foreign students, the language barrier is not native environment, human resources, production and industry.

Система высшего образования в Российской Федерации представляет собой комплекс учебных заведений в федеральном масштабе, работа которых направлена на приём граждан в целях обучения и выработки направления для будущей профессии. Слаженность и системность деятельности вузов обусловлена соблюдением единых нормативных правовых актов, компетенции которых устанавливаются в пределах всех образовательных учреждений. Процессы, протекающие в среде высшего образования, равно как и реализация этапов совершенствования высшей школы заметно видоизменяют картину высшей школы в разрезе последних лет. Значительную долю в трансформации российской образовательной платформы занимает реализация федеральных целевых программ и проектов. Среди приоритетных мероприятий в блоке высшего образования отрандно отметить такие, как решение проблем педагогического образования, а также вопросов по его модернизации и по усилению практической направленности в процессе обучения студентов.[1]

В концепции текущих программ и проектов имеется два вектора в мероприятиях и подмероприятиях, на которые сделано ударение:

- приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда;
- развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг.

Высшие учебные заведения Российской Федерации осуществляют подготовку специалистов главным образом для отечественных отраслей. Выступая в качестве «поставщика кадров», вузы ежегодно обеспечивают предприятия и организации народного хозяйства подготовленными кандидатами. История подготовки российскими вузами студентов-иностранцев насчитывает десятилетия; доля иностранного контингента в общем количестве студентов имеет нарастающий показатель. Факторы повышения международной деловой активности, укрепления позиций российского государства на внешнеполитической арене, увеличения миграционного притока в российские регионы из субъектов бывшего советского пространства создают в приведённом показателе тенденцию прироста.[2, с.175]

Поднимая вопрос обучения студентов-иностранцев, не стоит забывать, что во всех случаях проблематика имеет «нулевой» пункт – это сложности в изучении русского языка. Как фундаментальное знание, знание русского языка определяет качество образовательного процесса студентов в перспективе. На сегодняшний день хорошо себя зарекомендовала начальная программа подготовки студентов-иностранцев под названием «Русский язык, как иностранный». Студенты-иностранцы в первый год изучают только русский язык, формат такого обучения называется «Школой русского языка». Подобные меры в достаточно высокой степени адаптируют студентов-иностранцев к неродной языковой среде. Несмотря на огромную проводимую работу, вопросы «языкового барьера» и коммуникативные сложности заставляют студентов-иностранцев на протяжении всего периода обучения испытывать трудности как во время обучения, так и в социально-бытовой обстановке.[3, с.95], [4]

Ключевым компонентом в процессе разработки учебных планов является включение в него производственной практики. Если аудиторские занятия ставят главной задачей теоретическую работу над предметом, то производственное обучение позволяет обобщить, закрепить и рассмотреть теоретический блок в практических условиях, приближённых к будущей профессии.[5, с.113], [6, с.170] В этой части наибольший интерес возникает к процессу, где практикантами являются иностранные студенты. Аудиторный курс дисциплины сам по себе не может быть насыщеннее процесса изучения дисциплины в условиях производства. Взаимодействие по кругу своих обязанностей с работниками как своих, так и смежных цехов и участков, специфика и ориентация деятельности предприятия и организации, характер продукции и оказываемых услуг, документооборот, промышленный менеджмент и маркетинг

являются составляющими производственной сферы в работе любой отрасли. Отечественные виды промышленности, как совокупность отраслей народного хозяйства имеют много схожего между собой в аспекте типовых параметров производства. Однако вышеперечисленные обобщения не упрощают процесс получения знаний студентами-иностранцами в неродной среде, а лишь в некоторой степени делают понятной структуру работы отрасли в той стране, где они получают высшее образование. Рассматривая содержание технологических процессов на примере железнодорожной и нефтегазовой отраслей, опираясь на полученный опыт наблюдения за студентами-иностранцами во время прохождения производственной практики можно сформировать перечень вопросов и узких мест в связке между работодателями и вузами. Обозначим вопросы касательно студентов-иностранцев в производственных условиях неродной среды, решение которых не требует длительного времени и расхода большого количества финансовых и человеческих ресурсов.

1. Прохождение и проведение с присвоением группы допуска всех видов инструктажей: первичный, вводный, целевой, повторный, стажировка, инструктаж по безопасности в работе с электрическими установками, по промышленной безопасности, по охране труда, пожарный минимум. Узкая специализированная терминология, отсутствие локальных инструкций, руководящих документов, маршрутов служебного прохода в ряде случаев не предусматриваются для иностранного контингента;

2. Закрепление наставников и прохождение стажировки. Как правило, наставники назначаются из числа штатных опытных сотрудников без требования к владению иностранным языком;

3. Обеспечение студентов-иностранцев при прохождении производственной практики специальным инструментом и специальной спецодеждой для выделения их в отдельные группы, к которым устанавливается повышенное внимание.

Вышеперечисленные пункты не являются исчерпывающими, т.к. мы остановились на начальных стадиях установленной проблематики, разработка и решение которой требует обязательного участия как вузов, так и предприятий в лице дирекций и служб, курирующих центры повышения квалификации, отделы молодёжной политики, департаменты международного сотрудничества. Консолидированная работа в данном направлении даст толчок и позволит сформулировать единую методику проведения и прохождения производственной практики для студентов-иностранцев.

Список литературы:

1. Масалимова А.Р. Внутрифирменная подготовка специалистов технического профиля в интегрированной системе «наука – образование – производство» [Текст] / А.Р. Масалимова // Alma-Mater. – 2011. - № 12. – 0,5 п.л.
2. Масалимова А.Р. Зарубежные технологии корпоративного обучения: сущность и их значение для отечественной практики наставнической деятельности [Текст] / А.Р. Масалимова // Казанский педагогический журнал. – 2012. - № 4(94). – С. 171 – 178.
3. Матухин Е.Л. Проектирование системы взаимосвязи профессионального образования с производством: Монография [Текст] / Е.Л. Матухин, Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин. – Казань: КГАСУ, 2009. – 128 с.
4. Махмутов М.И. Педагогика наставничества [Текст] / М.И. Махмутов. М.: Сов. Россия, 1981.
5. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом вузе [Текст] / Моднов С.И., Ухова Л.В. // Ярославский педагогический вестник. – 2013. Т. 1. № 2. С. 111-115.
6. Зеленецкая И.С., Элиасберг Г.А. Научные конференции по русскому языку как средство организации самостоятельной проектной работы иностранных студентов [Текст] / Зеленецкая И.С., Элиасберг Г.А. // Ярославский педагогический вестник. – 2013. Т. 2. № 4. С. 168-172.

Ибрагимов Г.И.

д.п.н., профессор, член-корр. РАО, профессор Казанского
национального исследовательского технологического
университетаРоссия, Казань

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОЦЕНКА,
СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Аннотация. Показано, что в профессиональном труде в современных культурных условиях доминирующим становится исследовательский подход, а проблемность выступает нормой профессиональной деятельности. Работа все в большей степени требует не столько адаптации к профессиональной традиции, сколько умения отвечать на новые ситуации, анализировать и решать проблемы. На основе анализа современных моделей обучения (проблемное, проектное, развивающее, контекстное, модульное, концентрированное) делается вывод, что их объединяет идея проблемности. Обосновывается тезис о преобладающей роли принципа проблемности в системе профессионального образования как объективно необходимого условия реализации требований компетентностного подхода.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетентностный подход, ключевые компетенции, проблемное обучение, тенденции развития проблемного обучения

Ibragimov G. I.

doctor of pedagogical Sciences, Professor, member-correspondent. RAO,
Professor of Kazan national research technological University
Russia Kazan

**PROBLEM-BASED LEARNING IN MODERN VOCATIONAL EDUCATION:
EVALUATION, STATUS, PROSPECTS
OF DEVELOPMENT**

Abstract It is shown that in professional work in modern cultural terms becomes dominant research approach, and the problematic character is the norm of professional activity. Work increasingly requires not only adaptation to professional tradition as skills to respond to new situations, analyze and solve problems. Based on the analysis of modern models of teaching (problem, project, developmental, contextual, modular, concentrated) concludes that they are United by the idea problematical. The author substantiates the thesis about the dominant role of the principle problems in the system of professional education as necessary conditions of realization of the requirements of competence-based approach.

Keywords: professional education, competence approach, key competences, problem-based learning, trends in the development of problem-based learning

Постановка проблемы. Ориентация России на то, чтобы занять достойное место в международной системе разделения труда, объективно требует опережающей подготовки специалистов, способных решать задачи инновационного развития страны, учитывающих не только текущие, но и перспективные потребности экономики и общества. Выпускники современной системы профессионального образования должны владеть компетенциями, которые бы позволяли им находить инновационные решения возникающих проблем, ставить и решать новые задачи.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО образовательные организации высшего образования определяют и формируют у своих выпускников соответствующие общекультурные и профессиональные компетенции. Вместе с тем, в последние годы российское профессиональное образование столкнулось с целым рядом вызовов, в

числе которых наиболее острыми являются: повышение требований работодателей к качеству подготовки специалистов; необходимость усиления деятельностной направленности образовательного процесса, обеспечения мотивационной вовлеченности студентов в образовательный процесс, формирования у обучающихся компетенций, позволяющих видеть, выявлять и решать проблемы в профессиональной и социальной деятельности. Работодатели отмечают недостаточный уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, не позволяющий выпускникам вузов выполнять профессиональную деятельность без длительного периода адаптации.

Анализ практики профессиональной школы показывает, что, несмотря на внедрение компетентного подхода, требующего применения активных и интерактивных форм и методов обучения, продолжают доминировать технологии обучения, ориентирующие на исполнительскую и репродуктивную деятельность обучающихся. В целом можно констатировать, что содержание подавляющего большинства учебников и учебных пособий также ориентировано на реализацию, главным образом, информационной функции обучения. Дидактические механизмы, ориентированные на подготовку педагога к реализации других функций, в том числе развивающей и проектировочной функции, отражены либо частично, либо не отражены. Общий вектор процесса обучения в реальной практике профессиональной школы сохраняется прежним – ориентация на формирование предметных знаний и умений через использование традиционных лекций, семинаров и форм контроля результатов обучения.

В результате система профессионального образования столкнулась с противоречием между новыми требованиями к будущим специалистам, выдвигаемыми внедряемыми ФГОС ВО и экономикой знаний (быть готовым общаться, анализировать, видеть, выявлять и находить пути решения проблем, возникающих в профессиональной деятельности) и недостаточной готовностью преподавателей высшей школы к реализации данных требований.

Отмеченное противоречие выдвигает перед педагогической наукой важную проблему поиска и разработки обоснованных педагогических средств и условий, обеспечивающих реализацию требований современной экономики и общества к специалистам.

Какие компетенции выпускников востребованы работодателями? По данным Национальной ассоциации колледжей и работодателей США в 2011 году, среди десяти наиболее востребованных рынком труда навыков и качеств, которыми должны обладать молодые специалисты, выделяются такие два качества, как «способность принимать решения и решать проблемы», «способность получать и анализировать информацию», занимающие третье и четвертое место в рейтинге.

Что касается России, то здесь ситуация соответствует мировым тенденциям: отечественными промышленными предприятиями и инжиниринговыми компаниями востребованы в числе основных результатов обучения такие компетенции, как: способность системно и самостоятельно мыслить и эффективно решать производственные задачи; умение работать в команде; знание бизнес процессов и бизнес среды в целом; способность генерировать и воспринимать инновационные идеи. В работе К.К.Толкачевой выделен список из восьми ключевых компетенций специалиста в области техники и технологии, включающий: способность ставить и решать неизвестные ранее комплексные инженерные задачи в условиях неопределенности и конкуренции; способность к обобщению, анализу, критическому осмыслению; способность самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений; способность создавать новые идеи (проявлять творческие способности); способность проводить исследования, анализ и интерпретацию данных с использованием современных

информационных технологий и прикладных программных средств; способность эффективно работать индивидуально и как член или лидер команды, в том числе междисциплинарной; способность к обучению в течение всей жизни [8, с. 11].

Как видим, и зарубежные и отечественные работодатели отмечают потребность в специалистах, обладающих набором компетенций, состав и уровень которых позволял бы им видеть, выявлять и находить пути решения проблем в профессиональной деятельности.

О чем говорит педагогическая теория?

Не только работодатели, но и исследователи проблем профессионального образования акцентируют внимание на том, что формирование у обучающихся готовности к видению и решению проблем сегодня выдвигается в число первоочередных задач. Так, например, в наших работах было показано, что формирование умений в компетентностном подходе отличается такими характеристиками, как опора на реальную жизненную практику, комплексность, проблемность. Компетентность - это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях. Компетентный специалист владеет комплексом способностей, среди которых, во-первых, выделяется способность анализировать проблему и, как результат анализа, формулировать четкую задачу. Характерной особенностью такого формулирования является то, что задача должна иметь практическое решение. Другая обязательная характеристика компетенции связана с навыками построения «дерева» целей и подцелей для решения каждой задачи, а также умением на практике реализовывать план работ. Третий круг умений связан с умением согласовывать свои интересы и способности с коллегами по работе [1].

А.О. Карпов подчеркивает, что сегодня работа требует «не столько адаптации к профессиональной традиции, сколько умения отвечать на новые ситуации, анализировать и решать проблемы независимо... доминирующим становится исследовательский подход к проблемной ситуации, а сама проблемность – нормой профессиональной деятельности...» [2, с.15]. Говоря о роли знаний отмечается, что современное знание более генеративное, то есть обладающее свойствами, позволяющими генерировать новое знание. Другими словами, знание должно быть таким, чтобы оно позволяло его носителю использовать данное знание для получения нового, актуального, неизвестного знания. Речь идет о том, что перед дидактикой стоит задача поиска таких способов обучения, которые бы позволяли формировать у обучающихся готовность к использованию формируемых знаний для получения новых знаний.

Анализируя проблему развития сферы образования в среднесрочной перспективе группа экспертов пришла к выводу, что «высокотехнологичная экономика требует от образования не только формирования технологической компетентности, но и стимулирования в детях креативности, проявления индивидуальности, активного применения полученных знаний, а также преодоления подходов к обучению, ориентированных на подражание, копирование и послушание» [7, с.37]. И далее: «Основная причина отставания российских школьников от их сверстников в развитых странах в формировании навыков, востребованных экономикой XXI века, заключается в ... недостаточном распространении деятельностных (проектных, исследовательских) образовательных технологий...» [7, с.39-40].

Таким образом, можно констатировать, что проблемность в современных условиях становится нормой профессиональной деятельности. В деятельности любого специалиста все чаще возникают проблемные ситуации в силу высокой скорости происходящих в среде изменений. Соотношение ситуаций стандартных и нестандартных смещается в сторону увеличения удельного веса проблемных ситуаций.

Что это значит с точки зрения требований к образованию? Это означает, что в процессе обучения система образования (общего и профессионального), если она стремится соответствовать требованиям времени, должна быть ориентирована на главную цель – развитие творческого потенциала человека, обучающегося, формирование умений решать проблемы, возникающие в жизни. Опыт личности обучающегося сегодня проверяется не тем, насколько много он знает и умеет воспроизвести, а тем, насколько человек готов к неожиданным ситуациям, каков багаж его умений решать нестандартные задачи. Опыт сегодня – это готовность человека действовать (то есть решать задачи и принимать решения) в условиях неопределенности. Ключевым звеном такого опыта является сформированное проблемное мышление, под которым понимается процесс открытия новых знаний путем постановки проблем и их решения.

Какой должна быть современная модель обучения и соответствующая ей образовательная технология, обеспечивающая формирование подобного опыта у обучающихся?

На основе анализа требований работодателей, ФГОС ВО, инновационного опыта работы профессиональной школы, а также опираясь на выделенные А.М. Новиковым [6, с.27-33] четыре закона педагогики (закон наследования культуры, закон социализации, закон последовательности, закон самоопределения) можно заключить, что современная образовательная технология должна обеспечивать выполнение следующих требований.

Во-первых, образовательная технология должна обеспечивать мотивированное деятельностное освоение человеческой культуры в виде: а) объективных результатов человеческой деятельности; б) субъективных способностей личности (интеллектуальных, нравственных, эстетических и др.).

Во-вторых, образовательная технология должна обеспечивать такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая создает необходимые условия для широкого взаимодействия всех участников образовательного процесса друг с другом, обмена информацией, совместного моделирования ситуаций, выявления и решения проблем. При такой организации каждый обучающийся становится активным субъектом взаимодействия.

В-третьих, образовательная технология должна быть ориентирована как на достигнутый, так и на перспективный уровень развития мыслительных и творческих способностей обучающихся.

В-четвертых, образовательная технология должна обеспечивать возможность каждому обучающемуся для самоопределения в образовательной деятельности, творческого саморазвития, создавать условия для запуска мотивационно-потребностного механизма «самости» личности обучающегося.

Реализация этих основных требований в целом ориентирована на то, чтобы обеспечить эффективную мотивацию, коммуникацию и самостоятельность обучающихся.

Какая из известных в педагогике образовательных технологий отвечает этим требованиям?

Вряд ли можно дать однозначный ответ на этот вопрос. Однако можно выделить базовую теорию и технологию обучения, которая могла бы стать общей основой для использования и других теорий и технологий обучения. Для выделения этой общей основы мы провели анализ наиболее распространенных теорий и технологий обучения, имеющих место в отечественной педагогике (проблемное, проектное, развивающее, контекстное, личностно-ориентированное, концентрированное и др.). Он показал, что все они в той или иной мере ориентированы на решение задачи активизации познавательной деятельности обучающихся, формирование их учебно-профессиональных умений. Каждая из этих теорий и технологий обучения в качестве средств обучения и воспитания обучающихся использует разнообразные формы,

методы и приемы постановки задач, создания учебных ситуаций, отличающихся по структуре и содержанию, но в конечном итоге ориентированных на достижение целей, заложенных в требованиях ФГОС ВО и работодателей. Вместе с тем, только одна теория обучения решает наряду с задачами общего развития личности обучающегося и специальную задачу развития их мышления и творческих способностей, формирования умений видеть и решать проблемы. Таковой является теория проблемного обучения [4].

В самом деле, основными характеристиками проблемного обучения являются активизация познавательной деятельности обучающихся, развитие мышления и творческих способностей, организованность процесса обучения вокруг решения проблемы, воспитание активной творческой личности, ориентация на работу в небольших группах (Д.В.Вилькеев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.Н.Скаткин). М.И. Махмутов подчеркивал, что особенностями проблемного обучения являются: закономерная взаимосвязь между учебными проблемами и практическим, жизненным опытом обучающихся, систематическое применение наиболее эффективных типов и видов самостоятельных работ учащихся как формы организации их деятельности по решению учебных проблем, обязательная индивидуализация обучения, динамичность, обязательное наличие высокой эмоциональной активности обучающегося [3, с.54-55]. Их сравнение с требованиями работодателей к ключевым компетенциям выпускников показывает, что имеет место достаточно высокая степень соответствия характеристик проблемного обучения данным требованиям.

Отсюда можно заключить, что в современном профессиональном образовании объективно востребована модель проблемного обучения как типа обучения, основной целью которого является формирование творческих способностей обучающихся, развитие их личности в целом.

Этот вывод подтверждается и тем фактом, что с начала второго десятилетия XXI века вновь наблюдается подъем интереса к технологиям активного обучения, под разными формами которого скрывается, как правило, та или иная разновидность проблемного обучения. Это связано как с внешними факторами (информационная и технологическая революции, высокая степень неопределенности, требующая от человека готовности к переменам, а значит сформированности гибкого мышления, наличия умений решать профессиональные, социальные, личностные и другие проблемы и т.п.), так и с внутренними факторами развития образования. Среди последних назовем внедрение ФГОС по уровням образования и направлениям профессионального и высшего образования. Требования ФГОС к условиям реализации включают обязательное использование активных и интерактивных форм и методов обучения. Мы не станем здесь углубляться в выявление общего и особенного в этих формах и методах обучения, тем более, что во ФГОС ВО перечислены наиболее важные конкретные их виды. Однако отметим, что есть одно свойство, объединяющее все активные и интерактивные формы и методы обучения – это свойство, связанное с обязательной активизацией собственной познавательной, двигательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной деятельности обучающихся. Причем речь идет о такой активизации учебной деятельности обучающихся, которая носит продуктивный характер, отличается такими умениями, как видеть проблемы, решать проблемы, оценивать результаты решения проблем и др.

Теория и технологии проблемного обучения в той или иной мере развиваются в трудах современных исследователей из научной школы М.И. Махмутова (В.И.Андреев, В.Ф.Габдулхаков, Т.Б.Гребенюк, Г.И. Ибрагимов, Е.М.Ибрагимова, В.Г. Каташев, Г.А. Рудик, М.А.Чошанов, Н.К.Чапаев, Д.М.Шакирова, Н.Е.Эрганова и др.).

Означает ли вышеизложенное, что проблемное обучение должно непременно занимать преимущественное место в системе профессионального образования? Нет, не означает. Речь идет о том, что проблемность, будучи нормой профессиональной деятельности, должна стать таковой и в системе профессионального образования.

Ориентация на формирования творческого мышления будущих специалистов предполагает организацию целенаправленной и систематической учебно-профессиональной самостоятельной деятельности обучающихся по решению проблем (учебных, профессиональных, социальных). При этом необходимо использовать и педагогические возможности других технологий. Например, в рамках технологии проблемного обучения могут быть успешно реализованы возможности большинства других технологий - модульного, контекстного, концентрированного, коллективного способа обучения и других. Методологической основой подобного объединения может служить полипарадигмальный подход [5], предполагающий мягкое объединение различных парадигм на принципах сотрудничества, дополнительности, голографии.

В этой связи нелишним будет отметить, что в зарубежной высшей школе (Голландия, Германия, Великобритания, США и др.) также имеется опыт реализации проблемно-ориентированного обучения. Так, например, признанным лидером внедрения проблемно-ориентированного обучения является Университет Ольбурга, в котором учебные планы пересмотрены с учетом модели обучения, основывающейся на проблемно-ориентированной образовательной технологии. Последняя реализована в виде проектно-ориентированного обучения (на выполнение проекта выделяется 50% времени, остальные 50% времени студенты изучают курсы, связанные с проектом (25% времени) и не связанные с ним («%% времени) [8].

Список литературы:

1. Ибрагимов Г.И. Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода/Г.И.Ибрагимов //Инновации в образовании. – 2011. - №4. - С. 4-15.
2. Карпов А.О. Три модели обучения/А.О. Карпов // Педагогика. -2009.- № 8. С. 14-26.
3. Махмутов М.И. Некоторые особенности проблемного обучения/М.И.Махмутов // Советская педагогика. 1970. - №9. – С. 49-57
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Вопросы теории/М.И.Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
5. Мухаметзянова Г.В. Концепция развития системы среднего профессионального образования в Республики Татарстан/ Г.В.Мухаметзянова, В.П. Ширшов, Г.И. Ибрагимов. – Казань: ИСПО РАО, 1999
6. Новиков А.М. Основания педагогики/А.М.Новиков. - М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
7. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе//Вопросы образования, 2012. - №1, - С. 6-58.
8. Толкачева К.К. Экспертный семинар как форма реализации целей проблемно-ориентированного обучения специалистов в области техники и технологии/К.К.Толкачева. Автореф. дис. ...к.п.н. Казань, 2015. – 24 с.

УДК 378

Ибрагимова Е.М.¹, Идиятов И.Э.²

¹д.п.н., профессор, зав. кафедрой теории и методики обучения праву
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет
Россия, Казань

²аспирант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет Россия, Казань

**ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

Аннотация: показано, что в современных условиях формирование

исследовательской компетенции студентов выдвигается в число востребованных актуальных задач высшей школы. Раскрыты особенности проблемных лекций как формы организации обучения, выявлены их педагогические возможности в развитии ценностно-ориентировочного компонента исследовательской компетенции.

Ключевые слова: проблемная лекция, исследовательская компетенция, проблемная ситуация, показательный метод обучения

Ibragimova E.M.¹, Idiyatov I.E.²

¹ Ph.D., Professor, department chair of the theory and technique of training in the right FGAOU WAUGH «Kazan Federal University»,
Russia, Kazan

² aspirant FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan
**LECTURE PROBLEM AS A MEANS OF FORMATION OF STUDY
COMPETENCE OF STUDENTS**

Abstract: It is shown that in modern conditions the formation of the research competence of students nominated in the number of high school demanded urgent tasks. The features of problem lectures as a form of organization of teaching, found their educational opportunities in the development of value-component of the orientation of research competence.

Keywords: problem lectures, research competence, problem situation, demonstrative teaching method

Развитие современного общества характеризуется все возрастающей динамичностью, проникновением на новые уровни познания природы, изменением социального устройства и возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях. В этих условиях для современного специалиста особенно важным становится способность и стремление к самостоятельному поиску необходимой информации, овладение фундаментальными знаниями, составляющими теоретические основы профессиональной деятельности, умение создавать и реализовывать новые стратегии поведения и деятельности. Исследовательская компонента становится одной из ведущих в структуре готовности специалиста к профессиональной и социальной деятельности. Поэтому вопрос о формировании и развитии исследовательских компетенций выдвигается в число актуально востребованных требований к выпускникам высшей школы.

В структуре исследовательской компетенции мы выделяем четыре компонента (ценностно-ориентировочный, проективно-творческий, преобразовательный и контрольно-оценочный) [3]. Исследовательская компетенция формируется в процессе изучения и освоения основной образовательной программы, которое осуществляется в рамках различных форм организации обучения. Как известно, каждая форма организации обучения имеет свои цели и задачи, выполняет определенную роль в процессе подготовки специалистов. При этом на конкретном этапе исторического развития роль и место форм организации обучения меняются.

Так, например, еще в недавнем прошлом (до начала 2000-х годов) лекция являлась основной формой организации обучения в высшей школе и это выразалось в том, что удельный вес лекционных занятий в общем объеме аудиторной нагрузки был наибольшим (не менее 50,0%). На современном этапе развития высшей школе ситуация уже другая – в зависимости от уровня подготовки (бакалавр или магистр) удельный вес лекций в общем объеме аудиторной нагрузки не должен превышать 40% и 20% соответственно [6].

Однако, несмотря на уменьшение удельного веса лекций в системе подготовки бакалавров, специалистов и магистров, исследователи и практики подчеркивают, что

роль и место лекции как формы организации обучения остается весьма значимой [1; 5 и др.]. В этой связи в исследовании раскрыты возможности проблемных лекций, а также пути усиления их потенциала в развитии исследовательской компетенции студентов.

Для изучения вопроса было проанализировано около 30 лекционных занятий по предметам общенаучного блока. Наблюдения проводились на младших и старших курсах, у преподавателей различных дисциплин. Фиксировались внешние признаки проявления исследовательской компетенции, а также приемы, используемые преподавателями для активизации познавательной деятельности студентов. Анализ позволяет констатировать, что преподаватели в большинстве своем (□ 85%) не используют специальных приемов, направленных на формирование исследовательской компетенции и, в частности, ее ценностно-ориентировочного компонента. Те же, кто обращает на это внимание, ограничиваются тем, что только в начале лекции пытаются включить студентов в предстоящую познавательную деятельность (путем показа значимости лекционного материала в будущей профессиональной и социальной деятельности; привлечения внимания за счет неожиданной постановки вопроса и других приемов). Что касается деятельности студентов, то активно включенными в познавательную деятельность на лекции были всего 15-20% студентов.

Исследование показало также, что для активизации познавательной деятельности студентов, формирования ценностного отношения к исследовательской деятельности преподаватели используют такие приемы, как создание проблемной ситуации и постановка проблемного вопроса, опора на жизненный опыт студентов, связь с будущей профессией, использование ярких, образных примеров, показ реальной практической значимости излагаемого материала, установление межпредметных связей и некоторые другие. При этом общая направленность приемов – стремление раскрыть ценностные аспекты осваиваемых знаний, умений и навыков; показать личностную значимость исследовательской культуры для каждого специалиста.

Вместе с тем, деятельность по формированию исследовательской компетенции студентов осуществляется на лекциях спорадически, время от времени. Она не является системной, соответственно не находится в поле зрения целенаправленного внимания преподавателей. Подобную ситуацию мы связываем с тем, что в массовой практике преподаватели недостаточно владеют знанием о педагогических возможностях лекции как формы организации обучения в формировании исследовательской компетенции студентов. Этот недостаток в немалой степени обусловлен в числе других факторов и тем обстоятельством, что в педагогической науке вопросы совершенствования лекции, поиска путей усиления ее развивающей функции, приведения ее в соответствие с требованиями современного этапа развития образования, оставались практически вне поля зрения исследователей.

Каковы отличительные признаки проблемной лекции и связанные с ними ее возможности в формировании исследовательской компетенции студентов? Проблемная лекция представляет собой «лекционное занятие, предполагающее привлечение преподавателем аудитории к решению научной проблемы, определяющей тему занятия» [2, с.189]. Основная задача преподавателя на проблемной лекции состоит в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов, порождает их познавательную активность.

На проблемной лекции активизация мышления студентов осуществляется преподавателем с помощью создания проблемной ситуации. Содержание проблемных лекций должно отражать новейшие достижения науки и передовой практики, объективные противоречия на пути научного познания и усвоения его результатов в обучении. Для проблемного изложения отбираются узловые, важнейшие разделы курса, которые в своей совокупности составляют основное концептуальное содержание учебной дисциплины, являются наиболее важными для будущей профессиональной

деятельности.

Решение задач проблемной лекции обеспечивается дидактически обоснованным ее построением. Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем, составленных преподавателем до лекции, разворачиваются на лекции в живой речи преподавателя. В условиях проблемной лекции приоритет принадлежит устному изложению диалогического характера. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение, обращение к студентам "за помощью" и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, которая может начаться непосредственно на лекции или на следующем семинаре.

Исследование показало, что реализация принципа проблемности на лекции требует, как минимум, выполнения двух взаимосвязанных условий: 1) проблематизация содержания, то есть учебного материала, которая предполагает его предварительный анализ для выявления противоречивых сторон в целях создания проблемной ситуации и формулирования учебной проблемы; 2) решение учебной проблемы преподавателем (самостоятельно или с привлечением студентов). Первое достигается разработкой преподавателем системы познавательных задач – учебных проблем, отражающих основное содержание учебного предмета; второе – построением лекции как диалогического общения преподавателя со студентами, предметом которого является вводимый лектором материал.

Как создаются проблемные ситуации? Общее правило: выявляются противоречия в информации, способах действий, определяются причинно-следственные связи. Например, это могут быть противоречия связанные: 1) с наличием факта и необходимостью его объяснить; 2) с необходимостью применения знаний в конкретных условиях; 3) житейским представлением и научным толкованием фактов; 4) с ограниченностью исходных данных. Изучая закономерности возникновения проблемных ситуаций М.И. Махмутов выделил четыре типа проблемных ситуаций: 1-ый тип: противоречие между необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях; 2-ой тип: противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа; 3-ий тип: противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучающихся знаний для его теоретического обоснования; 4-ый тип: противоречие между необходимостью объяснения новых фактов и осознанием недостаточности для этого прежних знаний [4, с. 165-171].

Для создания проблемной ситуации с учетом отмеченных закономерностей, можно использовать разные способы: сообщение информации (опорные знания); сопоставление фактов (с одной стороны... с другой...); анализ фактов, явлений, постановка вопросов, предъявление заданий и т.д.

Приведем некоторые примеры, иллюстрирующие отдельные типы и способы создания проблемных ситуаций. Первый тип создания ПС связан с возникновением противоречия между необходимостью использования известных знаний в новой практической ситуации. Создание этого типа проблемной ситуации может осуществляться не одним способом, но главное заключается в том, что какой бы прием создания проблемной ситуации не использовался, он строится на противоречии между известным знанием и необходимостью его применения в новой практической ситуации (впрочем, не обязательной практической – это может быть и сугубо теоретическая ситуация; важно, чтобы имело место противоречие, которое могло бы быть доступным обучающимся для разрешения).

Пример: Перед изучением темы «Цели обучения» студентам предлагается задание: известно, что цели образования задаются обществом на каждом историческом этапе его развития. В настоящее время отечественная система образования развивается в рамках компетентностной парадигмы, с которой Вы уже знакомы. Каждый учитель в

своей деятельности должен препарировать общие цели образования на уровень конкретного предмета и отдельного учебного занятия. Однако, с другой стороны, в реальной практике учитель ставит цели урока и системы уроков, исходя прежде всего из содержания изучаемого предмета. Они испытывают затруднения с препарированием общих целей на уровень предмета и конкретной темы. Возникает вопрос: почему педагоги испытывают затруднения в постановке целей уроков, ориентированных на одновременное формирование предметных знаний и умений, с одной стороны и ключевых (универсальных) компетенций, предусмотренных во ФГОС – с другой стороны?

Этот вопрос создает проблемную ситуацию, поскольку студенты видят противоречие между необходимостью использования знаний о целях образования, представленных во ФГОС для формулирования целей обучения на уроке и их системе и возникающими у педагогов трудностями.

Теперь о втором условии эффективности проблемной лекции – построении лекции как диалогического общения. Диалог со студентами проходит эффективнее, если преподаватель: включает в содержание лекции обсуждение разных точек зрения на решение учебных проблем, воспроизводит логику развития науки, показывает способы разрешения объективных противоречий в истории науки; высказывает и обосновывает собственное отношение к раскрываемому вопросу; проявляет заинтересованное отношение к высказыванию студентами собственного мнения по излагаемому вопросу. Коммуникация со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, лежащих в основе проблемной ситуации.

Однако проблемная лекция сама по себе может и не обеспечить включение обучающихся в познавательный процесс в полной мере. Дело в том, что проблемная ситуация вызывает у обучающихся мотивацию к деятельности только в том случае, если она становится определенной ценностью для них, приобретает личностную окраску и значимость. Точно также и процесс разрешения проблемной ситуации (осуществляемый на лекции, как правило, преподавателем) может поддерживать мотивацию при условии, что он доступен обучающимся, то есть представляет собой барьер, вероятность преодоления которого достаточно высока. Другими словами, проблемная лекция для эффективной реализации своего мотивационного и развивающего потенциала требует специальной педагогической инструментальной поддержки за счет использования системы приемов мотивации.

Эта задача решалась нами посредством включения в структуру лекции соответствующих приемов побуждения. Поскольку прием является частью метода обучения, постольку отметим, что в качестве базовой мы опирались на систему методов проблемно-развивающего обучения, разработанную М.И. Махмутовым. Проблемная лекция как форма организации обучения реализуется, главным образом, через использование сочетания методов показательного изложения, диалогического метода и частично монологического метода обучения. Метод показательного изложения призван решать, в первую очередь, задачу ознакомления студентов с процессом исследовательской работы. Согласно определению этот метод предполагает полное объяснение преподавателем сущности новых понятий путем показа логики решения проблемы в истории науки, усвоения обучающимися образца логики научного поиска, формирования у них способов учебно-познавательной деятельности. В отличие от монологического метода здесь: а) создается проблемная ситуация и дается полное объяснение материала; б) показывается образец научного поиска; в) появляется определенный уровень проблемности, стимулирующий интерес студентов к изучаемому материалу; г) применяется объяснительный метод преподавания и репродуктивный метод учения. Сущность метода показательного изложения состоит в

том, что студентов знакомят с внутренней логикой поиска в процессе решения проблемы.

Приведем пример формирования ценностно-ориентировочного компонента исследовательской компетенции в процессе проведения проблемной лекции. При изучении темы «Компетентностный подход» (в курсе Теоретической педагогики) преподаватель отмечает, что в традиционной знаниевоориентированной парадигме образования в образовательном процессе доминировали субъект-объектные отношения, в рамках которых студент (обучающийся) рассматривается как пассивный участник образовательного процесса. Соответственно, все компоненты образовательного процесса (цель, содержание, формы, методы и средства обучения и воспитания) были ориентированы прежде всего на обеспечение деятельности преподавателя.

На современном этапе развития образования в высшей школе (также как и в других типах – общеобразовательной, средней профессиональной и др.) все образовательные программы построены на новой парадигме – компетентностном подходе. Утверждается, что компетентностный подход позволит обеспечить деятельностную, студентоцентрированную направленность образовательного процесса. В связи с этим возникает вопрос: почему компетентностный подход рассматривается как фактор усиления деятельностной, студентоцентрированной направленности образовательного процесса?

В данном случае мы имеем новый для студентов факт – внедрение компетентностного подхода в систему образования. Как объяснить этот факт, почему внедрили этот подход, с какой целью? За счет чего он может обеспечить деятельностный характер образования? Это вопросы, на которые студент не имеет ответа, поскольку это новое для него знание. Поэтому такая постановка вопроса создает проблемную ситуацию. Объективно в основе проблемной ситуации лежит противоречие между новым фактом (внедрение компетентностного подхода) и недостатком знаний для его объяснения. Этот вопрос для студентов является проблемным, поскольку они не могут на основе известных им знаний дать ответ на него. Чтобы ответить на него, им необходимо знать основные характеристики компетентностного подхода.

На фоне такой включенности студентов далее преподаватель последовательно показывает, как происходило становление и развитие компетентностного подхода в педагогике и образовании, на преодоление каких противоречий в образовании он направлен, каковы его сущностные характеристики и т.д.

Сопоставление динамической структуры деятельности и структуры лекции как формы организации обучения позволяет констатировать, что не все этапы деятельности в равной мере удается обеспечивать мотивационно. Наибольшими возможностями лекция обладает для обеспечения ориентировочной фазы и фазы программирования. В меньшей степени обеспечивается последняя фаза – контрольно-корректировочная. Что касается фазы исполнения программы, на которой поддержанием стремления к достижению цели является главной мотивационной задачей, то здесь очень высока роль преподавателя, его личностно-профессиональных качеств, умения вовремя ставить риторические и проблемные вопросы, приводить убедительные примеры из жизненного опыта для подтверждения теоретических выкладок и т.д. В силу ограниченности возможностей лекции в формировании исследовательской компетенции студентов, необходимо использовать потенциал других организационных форм – семинарских занятий и самостоятельной работы.

Список литературы:

1. Загвязинский В.И. Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса // Образование и наука. 2014. №2. – С.34-46.
2. Левитан К.М. Юридическая педагогика. Учебник. – М.: Норма, 2008. – 432 с.
3. Ибрагимова Е.М., Идиятов И.Э. Исследовательская компетенция: основные

характеристики понятия // Образование и саморазвитие. 2015. №4. – С. 24-27.

4. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 364с.

5. Роботова А.С. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. – 2011. - №4. – С. 127-133

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г., № 788.

УДК 378:34

Илиджев А. А.

к.ю.н., доцент, кафедры административного права
ФГКОУ ВО «Казанский юридический институт МВД России»
Россия, Казань

E-mail: ilidsasha@yandex.ru

**СУЩНОСТЬ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Аннотация: Статья посвящена исследованию моделирования дидактической системы с учетом проектно-технологического подхода. Определяются требования, обеспечивающие функционирование модели. Исследуются признаки дидактической системы и ее соотношение с процессом обучения. Анализу подвергаются уровни рассмотрения дидактической системы, их циклы продуктивной деятельности, основные компоненты процесса обучения. В работе аргументируется необходимость применения всех требований проектно-технологического подхода к различным уровням учебного процесса.

Ключевые слова: моделирование, проектирование, процесс обучения, дидактическая система, компонент, модель, уровень.

Ilidzhev A.A.

Ph.D., Associate Professor, Lecturer of the Department of Administrative Law. Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

E-mail: ilidsasha@yandex.ru

**THE ESSENCE OF DESIGN AND TECHNOLOGICAL MODELS OF
DIDACTIC SYSTEM OF FORMATION
OF PROFESSIONAL COMPETENCE**

Abstract: The article is devoted to the study of modeling didactic system with the design and technological approach. Defines the requirements for the operation of the model. We study the signs of the didactic system and its relation to the learning process. Are analyzed considering the levels of didactic system, their cycles of productive activity, the main components of the learning process. The paper discusses the need for the application of all requirements of design and technological approach to the different levels of the educational process.

Key words: modeling, design, learning process, didactic system, component model level.

В настоящее время нельзя назвать область человеческой деятельности, в которой в той или иной степени не использовались бы методы моделирования. Обобщенно моделирование можно определить как способ опосредованного познания, при котором изучаемый объект-оригинал находится в некотором соответствии с другим объектом-моделью, причем модель способна в том или ином отношении замещать оригинал на некоторых стадиях познавательного процесса. Модель - это мысленно или практически созданная структура, воспроизводящая часть действительности в упрощенной и наглядной форме. Любая модель характеризуется наличием некоторой структуры (статической или динамической, материальной или мысленной), которая подобна структуре изучаемого объекта. В процессе исследования она выступает в роли относительно самостоятельного квазиобъекта, позволяющего получить при исследовании некоторые знания о самом объекте.

Для того, чтобы создаваемая модель соответствовала своему назначению, необходимо, чтобы она отвечала ряду требований, обеспечивающих ее функционирование. К ним относят требования: ингерентности, простоты и адекватности как отношения моделей с тремя остальными «участниками» процесса моделирования: со средой (ингерентность), субъектом, создающим и /или использующим модель (простота), с моделируемым объектом, т.е. создаваемой дидактической системой (адекватность) [3, с.174].

Прежде чем моделировать любую дидактическую систему необходимо остановиться на вопросе о содержании понятий «система» и «дидактическая система». В методологии науки общепринято определение «системы» как совокупности элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство. Общими признаками системы являются шесть признаков: целостность, ограниченность, иерархичность, структурность, взаимосвязь системы со средой, множественность описания [6].

Известный польский дидакт В. Оконь под системой обучения понимает «определяемый социально детерминированными целями динамично функционирующий комплекс элементов, включающий в себя учителей, учащихся, содержание обучения, социально-материальную среду, а также взаимосвязи между элементами» [4, с.67].

Теперь рассмотрим представления о дидактической системе отечественных исследователей. И.М. Осмоловская определяет дидактическую систему как «совокупность элементов процесса обучения (цель, содержание, методы и т.д.), образующих целостность и характеризующихся единством, взаимосвязанностью, непротиворечивостью» [5, с. 38]. Дидактическая система, исходя из данного определения, характеризуется следующими признаками: совокупность элементов, образующих целостность; единство, взаимосвязь и непротиворечивость элементов составляющих систему. Признак «единство» говорит о том, что конструирование процесса обучения происходит с единых позиций, то есть на единой теоретической основе.

Кроме дидактической системы И.М. Осмоловская пишет и о дидактической модели, под которой понимается - "описание процесса обучения, абстрагированное от конкретной практики, но отражающее его существенные свойства и включающее понимание целей, содержания, средств реализации, результатов» [5, с.38]. Как видим из данного определения, структурными элементами дидактической модели являются: цель, содержание, средства реализации, результат.

В.И.Андреев считает, что «дидактическая система – это система процесса и результатов обучения, сложная по составу, ее центральными элементами являются преподавание (деятельность учителя или преподавателя) и учение (учебная деятельность учащихся)» [1,с. 239]. Он отмечает, что при всей динамичности элементов дидактической системы их общая совокупность остается неизменной и включает в себя

следующие компоненты: цели образования; цели обучения; содержание обучения; методы обучения; дидактические средства обучения; методы контроля и оценки результатов обучения; результаты обучения; преподавание; учение; формы организации обучения; дидактические принципы; дидактические условия [1, с. 238]. Как видим, В.И.Андреев выделяет 12 компонентов дидактической системы, которые являются неизменными, то есть присущими обучению любого типа.

В учебном пособии «Теория обучения» под ред. Г.И. Ибрагимова [2] его авторы отмечают, что основными компонентами процесса обучения являются: цель, принципы, содержание, методы, средства, формы обучения, контроль и оценка результатов. Эти компоненты характеризуют любой процесс обучения, где бы он не протекал, кто бы его не осуществлял. Конкретное их наполнение может быть (и бывает) различным в зависимости от того, кто, когда, где и в каких условиях проходит процесс обучения, какая дидактическая теория лежит в основе процесса обучения и т.д. Однако состав компонентов инвариантен, он имеет место в любом процессе обучения.

Здесь мы видим уже семь компонентов процесса обучения, которые в укрупненном виде можно представить как: целевой, мотивационный, методологический (принципы и закономерности обучения), содержательный, организационный (формы организации), процессуальный (методы и средства обучения), контрольно-результативный. Учитывая ту роль, которую играет мотивация в деятельности человека, а также то, что мотивационная сторона деятельности выделяется многими психологами (наряду с операционно-процессуальной стороной) мы полагаем, что в состав компонентов процесса обучения необходимо включить мотивационный компонент.

На наш взгляд, эти структурные компоненты процесса обучения являются оптимальными по количеству. Они не противоречат позициям И.М. Осмоловской и В.И. Андреева, а, напротив, дополняют (в частности, вместо четырех компонентов предлагается семь) и укрупняют их (вместо 12 компонентов предлагается семь за счет объединения некоторых из них). С учетом этого, мы будем рассматривать дидактическую систему формирования профессиональных компетенций курсантов вузов МВД России как взаимосвязанную совокупность семи компонентов – целевого, мотивационного, методологического, содержательного, организационного, процессуального, результативного.

Обратим внимание на то, что в первом случае говорится о компонентах дидактической системы, а во втором – компонентах процесса обучения. Другими словами говоря, процесс обучения и дидактическая система рассматриваются как синонимы. Так ли это? Если это одно и то же, тогда возникает вопрос – зачем надо применять разные понятия? Нам представляется, что в этом вопросе следует разобраться и выявить соотношение этих понятий – процесс обучения и дидактическая система.

Процесс обучения является базовым понятием, отражающим сущность обучения, его основные компоненты и характеристики. Это понятие может применяться и на теоретическом уровне (для описания и объяснения, прогнозирования явления обучения) и на уровне действительности (для описания реального обучения конкретному предмету и т.д.). Процесс обучения может быть рассмотрен по-разному – как система, как отдельная учебная ситуация и т.п.

Что касается понятия «дидактическая система», то это теоретическая конструкция, раскрывающая содержание, структуру, функционирование и развитие конкретного типа или вида процесса обучения (дидактическая система объяснительно-иллюстративного обучения; или: дидактическая система формирования предметных (общекультурных, профессиональных) компетенций и т.п.). Дидактическая система – это описание процесса обучения как системы (он может быть описан и по-другому, не как система).

С нашей точки зрения, внести некую ясность в вопрос о компонентах педагогического процесса можно в том случае, если обратить внимание на следующее обстоятельство, которое отмечалось еще в работах В.С.Ильина, О.С.Гребенюка, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова и других исследователей. Речь идет о том, что процесс обучения можно рассматривать с точки зрения статики и динамики.

Статическое рассмотрение процесса обучения предполагает выделение структурных компонентов этого процесса с точки зрения строения обучения как явления, это есть некий «разрез» процесса обучения, дающий информацию о том, что же в него входит в каждый конкретный момент времени. Статическое рассмотрение процесса обучения фактически есть не что иное, как рассмотрение его как дидактической системы.

Что касается динамического аспекта процесса обучения, то имеется в виду движение процесса во времени, то есть временная структура обучения. Процесс обучения – это дидактическая система в движении. Если в первом случае речь по сути идет о логической структуре процесса, то во втором мы можем говорить о временной структуре процесса обучения. И здесь, как нам представляется, можно опереться на идеи проектного (проектно-технологического) подхода, развиваемые в трудах А.М.Новикова применительно к деятельности (учебной, педагогической, научно-исследовательской и др.) [3]. Поскольку процесс обучения с точки зрения динамики есть не что иное, как взаимосвязанная деятельность педагога и обучающегося, постольку к нему можно применить основные идеи и положения проектного подхода. Тогда временная структура процесса обучения будет совпадать с временной структурой проекта (как законченного цикла деятельности) и включать в свою структуру соответствующие фазы, стадии, этапы. В этом мы видим наше отличие в подходе к формированию компонентной структуры процесса формирования правовой культуры обучающихся. Эта компонентная структура носит нелинейный характер, она многослойна и многомерна.

Каждому уровню рассмотрения дидактической системы соответствует свой цикл продуктивной деятельности.

На уровне образовательной программы (форма представления - учебный план) – цикл продуктивной деятельности равен тому времени, которое отводится на подготовку специалиста. Это время зависит от уровня получаемого образования (бакалавриат, специалитет, магистратура или аспирантура), от формы получения образования (очное, заочное, дистанционное). На этом уровне продуктивная деятельность включает все процессы по изучаемым дисциплинам и циклам подготовки. Цикл продуктивной деятельности может колебаться от двух лет (магистратура) до 5 лет (специалитет).

На уровне учебной программы (форма представления - учебная дисциплина) цикл продуктивной деятельности равен тому времени, которое отводится на изучение дисциплины и в зависимости от дисциплины и ее объема может занимать время от 36 часов и более. Наименьший цикл продуктивной деятельности на этом уровне, соответственно, равен 36 часов (наименьший допустимый объем учебной дисциплины). Что касается наибольшего, то он может быть разным в зависимости от учебной дисциплины, ее места в учебном плане, роли в подготовке будущего специалиста и т.д.

Но в любом случае, независимо от объема учебной дисциплины, наши образовательные программы предусматривают семестровую систему планирования учебного процесса и поэтому цикл продуктивной деятельности на уровне учебной программы привязан к семестру.

Следующий уровень – уровень дидактических единиц (форма представления - учебный модуль и учебная тема). На этом уровне цикл продуктивной деятельности также различен, однако и здесь есть наименьшая единица – это тема, объем которой, как правило, равен 2 академическим часам.

На последнем уровне – уровне учебной задачи, цикл продуктивной деятельности может варьироваться, в зависимости от сложности и трудности учебной задачи, от части учебного занятия до всего времени учебного занятия.

Итак, мы показали, что традиционно рассматриваемые уровни учебного процесса (образовательная программа и др.) представляют собой взаимосвязанные циклы продуктивной деятельности разной продолжительности – от нескольких лет до нескольких минут. Поскольку это циклы, постольку можно заключить, что к ним применимы все требования проектно-технологического подхода.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т. М. Теория обучения. М.: Владос, 2011. – 384 с.
3. Новиков А.М. Основания педагогики. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Просвещение, 1990. – 382 с.
5. Осмоловская И.М. Теоретико-методологические проблемы развития дидактики//Педагогика. – 2013. – № 5. – С.35-44.
6. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. М., 1974.

УДК 81'243:378.016

Ильина М. С.¹, Денисова Е.А.²

¹к.п.н., старший преподаватель кафедры филологии, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет Россия, Казань

E-mail: steelmar@yandex.ru

²студент, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет Россия, Казань E-mail: ivanov@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ

Аннотация: актуальность избранной темы определяется потребностью поиска эффективных технологий воспитания и обучения.

Именно система Селестена Френе отличается не только индивидуальным подходом к воспитанию и обучению детей на различных возрастных, но и способствует преодолению виднейших недостатков традиционного обучения, поиски новых методов воспитательной деятельности различных учебных заведений.

Также в статье рассказывается о проведенном исследовании, организованном на базе дошкольного образовательного учреждения с помощью различных методик.

Ключевые слова: система Селестена Френе, обучение, воспитание, тест Векслера

Ilyina M. S. ¹, Denisova E.A. ²

¹к.п.н., senior teacher of department of philology, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

E-mail: steelmar@yandex.ru

²студент, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan E-mail ivanov@mail.ru

THE MEANING AND THE PECULIARITIES OF CÉLESTIN FREINET'S SYSTEM

Abstract: the relevance of the chosen topic is determined by the necessity of the search of effective technologies in education and in training.

It is the system of Celestin Freinet it is not only an individual approach to upbringing

and teaching children at different age, but also it contributes to overcoming the most prominent disadvantages in traditional teaching, the search for new methods of educational activity in various educational institutions.

The article also describes about the research, organized on the basis of preschool educational institutions using various techniques.

Key words: system of Célestin Freinet, training, education, test Veksel

Селестен Френе - выдающийся французский педагог, прославившийся оригинальным и в то же время практичным подходом к развитию и воспитанию детей на различных возрастных этапах. Глубокое внимание к индивидуальным чертам психологии ребёнка, интересное решение проблем организации школьной жизни, места в группе, разнообразные эксперименты по активизации учебного процесса и преодолению виднейших недостатков традиционного обучения, поиски новых методов воспитательной деятельности школы – всё это обусловило его широкую известность не только во Франции, но и в ряде других стран. Значение школьного самоуправления в системе Френе трудно переоценить. Оно социализирует детей, готовит их к будущей самостоятельной жизни. Деятельность школьного самоуправления должна соответствовать особенностям детской психологии, отвечать интересам учащихся.

Идеи С. Френе заметно оказывают влияние на педагогическую общественность; созданное им движение учителей, стремящихся к радикальному обновлению школы, продолжает нести его идеи.

Современные последователи считают, что данная система приобрела международное значение. Они считают, что педагогика С. Френе принадлежит не только Франции, но и всей Европе, поскольку в ней учтены те нормы, которые демократическое общество должно предъявлять школе.

В современную эпоху процесс формирования личности и последующая жизнь и деятельность человека повсюду характеризуются обострением внутренних противоречий. Недостаточная способность человека адаптироваться к усложняющимся условиям жизни и нарастающим стрессовым ситуациям, трудности усвоения лавинообразно увеличивающегося объёма знаний, угроза снижения нравственных критериев и «этической планки» в сознании и поведении людей, - всё это в глобальном масштабе ставит новые сложные задачи перед школой, обуславливает как необходимость поиска принципиально новых путей развития образования и воспитания, так и целесообразность обращения к опыту лучших педагогов прошлого и настоящего. Естественно, что видное место занимает Селестен Френе как создатель оригинальной педагогической системы, проникнутой духом гуманизма и столь искренней любви к детям.

На основе изученного материала, можно выделить следующие основные константы:

- строгий учёт особенностей возрастной психологии и разнообразия способностей;
- учёт склонностей учащихся;
- целенаправленная стимуляция их эмоциональной и интеллектуальной активности;
- общественно полезный труд на всех этапах обучения;
- создание эффективной системы школьного самоуправления.

Все эти пункты представляют собой заметный вклад в мировую прогрессивную педагогику, образующую ту основу, на которую будет опираться всё будущее человеческое сообщество.

Итак, С. Френе удалось создать цельную и оригинальную педагогическую концепцию, являющуюся открытым и резким противопоставлением традиционной педагогике. Не удивительно поэтому, что бескомпромиссная критика традиционализма

наблюдается во всех работах С. Френе.

В первую очередь основой обучения служили свободные тексты. Это небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о своих семьях, друзьях, о планах на будущее, описывают свои впечатления, полученные в ходе игр, экскурсий и прогулок. Особенно поощряются сочинения, отражающие трудовую деятельность. Учитель выбирает лучшие из свободных текстов, дети обсуждают их, вносят коррективы и дополнения. Свободные тексты являются, по мысли С. Френе, наиболее ярким символом новой школы, практическим воплощением идей об активизации учебно-воспитательного процесса и о постоянном изучении личности ребёнка, его стремлений и интересов. И в этом смысле – не только учебное упражнение по родному языку (как живое средство общения требует тщательной работы над словом), а прежде всего важный социально-психологический тест, с помощью которого можно лучше понять взаимоотношения ребёнка и окружающей его социальной среды. Составляя свободные тексты, а за тем анализируя их, ребёнок ощущает себя творческой личностью, действует методом проб и ошибок, начинает осознавать причины своих успехов и неудач, анализировать происходящее вокруг

Исследование было организовано на базе дошкольного образовательного учреждения - детский сад №37 города Набережные Челны. Сравнивались результаты тестирования детей из группы №4 (группа Френе) и детей-выпускников из контрольной группы №6 («Школа 2100»).

Исследование проводилось в период с октября 2014 года по март 2015 года с помощью методик: экспресс методика по исследованию интеллектуальных способностей детей «МЭДИС»; тест Векслера (WISC детский вариант) — адаптированная и стандартизированная версия.

Исследование методикой МЭДИС проводилось дважды - в начале учебного года (октябрь 2014г) и в конце учебного года (март 2015г).

Исследование с применением теста Векслера проведено в марте 2012г. Всего в исследовании приняли участие 18 детей 6-7 лет. Из них — 9 выпускников группы Френе и 9 выпускников контрольной группы. Выборка детей из полного состава случайная.

Исследование по методике МЭДИС. МЭДИС — методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей предназначена для выявления уровня интеллектуальных способностей детей 6-7 летнего возраста.

Полученные результаты позволяют судить об уровне развития различных сторон интеллектуальной деятельности.

ПОКАЗАТЕЛИ	КОЛИЧЕСТВО РЕШЕННЫХ ЗАДАЧ	
	Среднего уровня	Высокого уровня
Субтест 1 – словарный запас	3-4	5
Субтест 2 – понимание количественных и качественных соотношений	3	4-5
Субтест 3 – логическое мышление	3	4-5
Субтест 4 – математические способности	2-3	4-5
Общий показатель интеллектуальных способностей	11-13	Более 13

Разработаны две эквивалентные формы «А» и «В». В группах №4 и №6 тест проводился по форме «А» в октябре 2014г и по форме «В» в марте 2015г.

Тест Векслера — тест WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) является наиболее распространенным для оценки уровня интеллектуального развития и определения структуры психического дефекта у детей от 6 до 16 лет. Векслер разделил

умственные способности на вербальные и невербальные (способности к представлениям) и разработал тесты для определения умственного развития детей, состоящие из соответствующих одноименных шкал. Дифференцированная оценка уровня умственного развития детей по вербальной и невербальной шкалам позволяет выявить не только возрастные, но и качественные индивидуальные способности интеллекта детей.

Исследование по тесту Д.Векслера.

Тест Векслера состоит из 12 отдельных методик-субтестов, разделенных на 2 группы: 6 вербальных и 6 невербальных. Каждый субтест включает от 10 до 30 постепенно усложняющихся вопросов и заданий. К вербальным субтестам относятся задания, выявляющие общую осведомленность, общую понятливость, способности, нахождения сходства, воспроизведения цифровых рядов и т.д.

К невербальным субтестам относятся следующие: шифровка, нахождение недостающих деталей на картинке, определение последовательности, сложение фигур, лабиринты.

Выполнение каждого субтеста оценивается в баллах с их последующим переводом в шкальные оценки, позволяющие дальнейший анализ.

Для проведения тестирования были использованы:

Субтест №1 «Осведомленность». Направлен на выявление и измерение общего объема и уровня относительно простых знаний и, тем самым, направленности и широты познавательных процессов, степени развития основных интеллектуальных функций (памяти и мышления). Успешность выполнения субтеста напрямую зависит от образования испытуемого, его общей культуры. Оценка за «Осведомленность» характеризует испытуемого с точки зрения его образованности и является особенно важной в соотношении вербального и общего IQ.

Субтест №2 «Понятливость». Включает в себя ряд вопросов из различных областей социального поведения человека и направлен на выявление умений строить умозаключения на основе жизненного опыта с опорой на здравый смысл, в котором, по мнению Векслера, взаимодействуют и интеллектуальные, и эмоциональные факторы. В отличие от субтеста №1 в «понятливости» находит своё выражение актуальная готовность к умственной деятельности, самостоятельность и социальная зрелость суждений.

Субтест №4 «Сходство». Направлен на выявление и измерение способностей к логическому обобщению и степени развития этой способности. Фактически «Сходство» является упрощенным вариантом методики сравнения понятий, в котором задача испытуемого ограничивается лишь установлением сходства. Отыскивание общих существенных признаков требует способности к классификации, сравнению и упорядочиванию развитого понятийного мышления. Оценки по «Сходству» важны в отношении вербального и невербального интеллекта.

Субтест № 5 «Словарный». Предполагает свободное владение родным языком. Успешность ответов зависит от образования и культуры мышления испытуемого и предполагает достаточно большой словарный запас, хорошее чувство меры и адекватность при определении необходимого и достаточного при раскрытии смысла слова.

Субтест № 7 «Недостающие детали». Направлен на выявление и измерение способностей, заключающихся в зрительном узнавании знакомых объектов, умение различать существенное от второстепенного в зрительных образах. Успешность выполнения заданий субтеста зависит от сосредоточенности, внимания наблюдательности испытуемого.

Субтест №9 «Кубики Косса». Наиболее информативен в структуре невербального интеллекта. Задания субтеста направлены на выявление аналитических и интеллектуальных способностей испытуемого. Успешность выполнения определяется

способностью анализировать целое через составляющие части с помощью пространственного воображения.

Субтест №10 «Складывание фигур». По аналогии с «Кубиками Косса» обнаруживает умение соотнести части и целое. Решение субтеста связано с формированием идеального эталона. Однако идеальный образ фигуры не является достаточным для успеха. Образ необходимо воссоздать практически, адекватно соотнося отдельные части в структуре целого. В выполнение субтеста включены компоненты выявления типа мышления.

Субтест №11 «Шифровка». По числу включенных в него интеллектуальных функций является наиболее комплексным. Успешность работы с субтестом зависит от свойств внимания (концентрация, распределение, переключение), восприятия, зрительно-моторной координации, скорости формирования новых навыков, способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов.

Задания в каждом субтесте расположены в порядке возрастания трудности. При выполнении заданий по невербальным субтестам учитывается как скорость, так и правильность выполнения. По вербальным - только точность выполнения заданий. Уровень выполнения заданий оценивается в соответствии с возрастными нормами.

Результаты исследования интеллектуального развития.

Результаты по методике МЭДИС:

IQ показатель	Уровень интеллектуального развития
130 и выше	Весьма высокий
120-129	Высокий
110-119	«Хорошая норма»
90-109	Средний уровень
80-89	Сниженная норма
70-79	Пограничный уровень
69 и ниже	Умственный дефект

Исследование интеллектуального развития детей 6-7 летнего возраста с применением методики МЭДИС в октябре 2014 и в марте 2015 выявило следующее:

Таблица с результатами тестирования детей группы №4 (С.Френе) методикой МЭДИС в октябре 2014 и в марте 2015:

№ ребёнка	возраст	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		Итоговый балл	
		2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год
1.	6	4	4	3	4	4	4	3	4	14	16
2.	7	4	4	3	4	3	4	3	4	13	16
3.	7	4	5	3	4	4	4	3	4	14	17
4.	7	2	3	2	3	3	3	2	3	9	12
5.	7	4	4	2	4	3	3	2	3	11	14
6.	7	4	4	2	4	2	3	2	4	10	15
7.	6	3	3	3	3	2	2	2	3	10	11
8.	7	3	3	2	3	2	2	2	3	9	11
9.	7	3	4	3	3	2	3	3	3	11	13
Итого:		2014 год					2015 год				
Высокий уровень(>13)		33% (3 человека)					66% (6 человек)				
Средний уровень (10-12)		44% (4 человека)					33% (3 человека)				
Низкий уровень (<9)		22% (2 человека)					0% (0 человек)				

Итак, анализ средних значений показателей по субтестам 1-4 выявил:

Таблица с результатами тестирования детей группы №6 («Школа 2100») методикой МЭДИС в октябре 2014 и в марте 2015:

№ ребёнка	возраст	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		Итоговый балл	
		2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год
1.	7	3	3	3	3	1	2	1	2	8	10
2.	7	4	5	2	4	2	4	3	4	11	17
3.	7	4	4	3	4	3	4	3	4	13	16
4.	7	3	3	3	2	3	3	3	2	12	10
5.	7	4	3	2	3	3	3	2	2	11	11
6.	7	2	3	3	3	3	2	2	2	10	10
7.	7	1	2	2	2	4	3	2	3	9	10
8.	6	3	4	3	3	1	2	3	3	10	12
9.	7	4	4	2	3	2	3	2	2	10	12
Итого:		2014 год					2015 год				
Высокий уровень(>13)		11% (1 человек)					22% (2 человека)				
Средний уровень (10-12)		66% (6 человек)					55% (5 человек)				
Низкий уровень (<9)		22% (2 человека)					22% (2 человека)				

Для наглядности сравним средние значения результатов:

№ гр	Пед. технология	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		Итоговый балл	
		2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
№ 4	Френе (среднее значение)	3,4	3,7	2,6	3,6	2,8	3,1	2,4	3,4	11,2	13,9
	Станд. отклонение	0,7	0,6	0,5	0,5	0,8	0,7	0,5	0,5	1,9	2,2
№ 6	Школа 2100 (среднее значение)	3,1	3,4	2,5	3,0	2,4	2,8	2,3	2,7	10,4	12
	Станд. отклонение	1,0	0,8	0,5	0,7	1,0	0,7	0,7	0,8	1,5	2,6

Средние значения баллов по субтестам 1-4 у детей группы №4 выше среднего значения баллов детей контрольной группы №6. Это свидетельствует о наличии у детей группы №4 большего словарного запаса и высокого уровня общей осведомлённости. Это объясняется высокой речевой активностью детей, их активной жизненной позицией, которая формируется благодаря способам работы при реализации социально-культурных проектов.

Дети группы №4 показывают более высокие результаты по тестам 2 и 4 (количественные и качественные отношения и математические способности) и в субтесте 3 (логическое мышление), т. к. дети в основном решают проблемы практического плана, часто находятся в нестандартных ситуациях и работают со «свободными текстами».

В проведённом исследовании рассмотрены понятие «интеллектуальное

развитие», взгляд на проблему интеллектуального развития, проведен анализ практического исследования уровня детей 6-7 лет в условиях реализации социальных проектов по системе Селестена Френе и детей контрольной группы, обучающихся по педагогической программе «Школа 2100».

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Способы работы, направленные на высокую речевую активность детей и поощрение к высказыванию собственного мнения позволяют достичь высоких результатов интеллектуальной деятельности. Такие способы работы, как общий сбор, планирование, работа над свободными текстами, докладами, способствуют становлению языковой и коммуникативной компетентности детей, развитие интеллекта детей происходит быстрее, чем в ходе систематических занятий.

2. Проектная деятельность является наиболее благоприятной для развития интеллектуальных способностей детей, так как стимулирует активность ребенка.

3. Детско-взрослая общность способствует психологическому благополучию детей дошкольного возраста.

4. К возрасту 6-7 лет в условиях развития поисковой и планирующей деятельности умственный потенциал детей оказывается достаточно высоким.

5. Педагогическая технология, основанная на экспериментальном исследовании и построении целостной научной картины мира ребёнка, даёт более высокие результаты в интеллектуальном развитии детей, нежели другие развивающие образовательные технологии.

Особенно заметны отличия в уровне развития вербального интеллекта выпускников группы №4 по сравнению с уровнем вербального интеллекта выпускников контрольной группы. От того, насколько развит вербальный интеллект, зависит и получение новых знаний, и их запоминание, и их последующее применение, определяется способность обосновывать, аргументировать, защищать свои идеи.

Тот факт, что дети контрольной группы продемонстрировали высокий уровень невербального интеллекта, свидетельствует о том, что эти дети обладают высоким потенциалом. Используя более совершенные методы развития детей в контрольной группе с большой долей вероятности можно достичь высоких показателей уровня общего и вербального интеллектов.

Таким образом, теоретическая и практическая ценность исследования несомненна. Результаты исследования могут быть использованы как учителями разных учебных заведений, так и студентами во время подготовки к занятиям.

УДК 81'243:378.016

Ильина М. С.

к.п.н., старший преподаватель кафедры филологии, ФГАОУ ВПО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет Россия, Казань

E-mail: steelmar@yandex.ru

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ**

Аннотация: актуальность избранной темы определяется потребностью современного общества и производства.

Адекватность межличностного сотрудничества и профессионального роста зависит от уровня коммуникативной культуры человека, которая формируется на занятиях по иностранному языку в высшем учебном заведении.

Именно процесс модернизации преподавания иностранных языков в условиях

глобализации и интернационализации является одним из наиболее актуальных процессов в настоящее время.

В статье рассматриваются разные педагогические технологии, основные принципы разработки коммуникативных ситуаций на занятиях по английскому языку; определены факторы совершенствования качества обучения, способствующие эффективному формированию коммуникативной культуры студентов на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: модернизация, иностранные языки, глобализация, интернализация, информационные технологии, коммуникативная культура.

Ilyina M. S. ¹, Denisova E.A. ²

candidate of pedagogical science., senior teacher of department of philology, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

E-mail: steelmar@yandex.ru

MODERNIZATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND INTERNATIONALIZATION

Abstract: The relevance of the article is defined by the need of modern society and manufacture.

The adequacy of interpersonal cooperation and professional growth depends on the level of a person's communicative culture, which is formed at the lessons of foreign language in higher educational institution.

It is the process of modernization of teaching foreign languages in the context of globalization and internationalization is one of the most important processes at present.

The article deals with educational technologies, principles of communicative situations' development at the English lessons. It defines the factors of quality education's improving. The author singles out and substantiate the conditions which provide efficiency to the process of the student's communicative culture formed during English lessons at higher educational establishments.

Key words: modernization, foreign languages, globalization, internationalization, information technology, communicative culture.

Процесс модернизации преподавания иностранных языков в условиях глобализации и интернационализации является одним из наиболее актуальных процессов в настоящее время. Современное общество сталкивается с проблемой формирования информационной личности, поэтому любая педагогическая технология должна быть направлена на решение этой проблемы.

С развитием средств обучения, образовательные технологии модернизируются содержательно и процессуально. В зависимости от этого меняются и подходы к формированию определенных качеств личности. В настоящее время наблюдается тенденция информатизации образования. Этот процесс коснулся и обучения иностранным языкам. Обучающий компьютер в рамках информационных, компьютерных, информационно-коммуникативных и Интернет технологий рассматривается в качестве инструмента, средства обучения. Можно уверенно говорить, что сформировалась новая форма коммуникации - виртуальная коммуникация.

Процесс передачи, восприятия и усвоения учебной информации предполагает творческий подход, таким образом, информационные технологии должны рассматриваться с позиции креативности. Творческий подход к обучению предполагает два основополагающих этапа: постановка задачи и разработка процесса. В ходе разработки процесса используется синтез традиционных и инновационных форм и методов обучения.

Обучающие информационные программы составляют основное ядро в

коммуникативной деятельности. Это требует специфических умений и навыков, обеспечивающих успешность коммуникации как многоаспектного и основополагающего процесса в современных условиях.

Для реализации познавательного процесса необходимо создать благоприятные условия, обеспечить контроль результатов деятельности и развить мотивацию к использованию информационных технологий. Современные компьютерные технологии должны строиться в соответствии с дидактическими принципами, а это в первую очередь, предполагает возможность обучения студентов по индивидуальной программе, где учитываются познавательные особенности студента, его мотивы, склонности и другие личные качества.

Рассматривая психолого-педагогические аспекты использования Интернет-технологий в образовании можно обучение на базе современных компьютерных и телекоммуникационных технологий условно разделить на четыре группы по типу коммуникации между обучаемыми и преподавателем: методы самообучения; педагогические методы «один-одному»; преподавание «один-многим»; обучение на базе коммуникации «многие-многим».

Соответственно информационные технологии призваны изменить психологию преподавателя и всех, причастных к обучению иностранному языку, изменить их профессиональное мышление и способствовать достижению желаемых результатов.

Как показывает практика, информационные технологии позволяют получать информацию в удобном для восприятия виде. Мультимедийные средства, широко используемые в учебном процессе, повышают наглядность предъявляемого материала, а использование учебного материала в электронном виде увеличивает ресурс свободного времени и позволяет одновременно осуществлять обработку и корректировку информации.

Информационные технологии позволяют использовать компьютер на всех стадиях педагогического процесса: на этапе предъявления материала, на этапе усвоения учебной информации, на этапе повторения и закрепления полученных знаний, умений и навыков, на этапе контроля. Креативное использование методов и средств информационных технологий повышают эффективность педагогического процесса и обеспечивают реализацию личностно-ориентированной модели обучения.

Основные задачи преподавания иностранного языка в вузе в соответствии с требованием ГОС [1] заключаются в практическом овладении навыками чтения и понимания оригинальной литературы по специальности, а также навыками устной речи в пределах изученной тематики для повседневного и профессионального общения при использовании необходимых теоретических знаний системы изучаемого иностранного языка. Приоритетами обучения являются подготовка грамотных специалистов для производства, способных обогатить и усовершенствовать свою профессиональную деятельность за счёт информации, извлечённой из иностранных источников, повышение их общего культурного уровня, развитие общих коммуникативных способностей в общении с иностранцами.

Эффективность формирования коммуникативной культуры базируется на ситуационном методе обучения и этапности преподавания иностранного языка. [2] При этом ситуации носят преемственный характер, а каждый этап преподавания взаимосвязан с предыдущим и создает условия для успешной реализации последующего.

Первый этап— свободное фонетическое чтение. На данном этапе обучаемые с помощью педагога формируют способность читать вслух с приемлемой фонетикой. При этом в учебном процессе используют аутентичные тексты с подстрочным переводом и фонозаписями, имеющие логическую связь с теоретическими знаниями, приобретенными студентами на этапе обучения в школе.

Такая организация обучения призвана дать на выходе навык произвольной

артикуляции. Это такая степень автоматизации речевой моторики, когда артикуляция текста возникает спонтанно, без специальных усилий и сознательного контроля

На основе полной автоматизации-артикуляции при чтении можно приступить к реализации следующего этапа — достижения полного понимания читаемого текста. Здесь используются, речевые, речемыслительные и мотивационные задания в совмещении со средствами зрительной, изобразительной наглядности, словесного описания, слуховой наглядности. Ведущее место занимает чтение, которое можно назвать аналитико-сопоставительным. При этом разворачивается аналитико-сопоставительный процесс, в котором взаимодействующими элементами являются иностранное слово и его образный эквивалент, спонтанно возникающий в сознании как реакция на звучащий литературный текст. Или еще точнее - сопоставляются мысль, выраженная на иностранном языке, и ее спонтанное образно-эмоционально-логическое представление в сознании студента.

В завершение этого этапа организуется работа по решению необусловленных ситуаций второго уровня с использованием коммуникативных игр.

На завершающих занятиях студенты объединяются в небольшие группы (по 3—4 человека) и решают, в рамках данной ситуации, одно общее задание, оговорив роль каждого студента группы в выполнении этого задания. Таким образом, возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы, но, что особенно важно, за результат работы всей группы. Поэтому слабые студенты стараются выяснить у сильных все непонятые ими вопросы, а сильные студенты заинтересованы в том, чтобы все члены группы, в первую очередь слабые, досконально разобрались в материале (заодно и сильный студент имеет возможность проверить собственное понимание вопроса, дойти до самой сути). Таким образом совместными усилиями ликвидируются пробелы.

На каждом этапе работа, основанная на тексте, обычно выполняется по формуле «предъявление – практика – продукция». Работа, основанная на других типах заданий, включает «выполнение задания – вычленение нужного языкового материала – включение нового материала в речевую практику».

Ориентация первого этапа на такой вид деятельности как чтение обосновывается нами тем, что сами студенты отдают предпочтение этому виду деятельности и в процессе его осуществления закладываются основы для всех остальных видов деятельности.

На следующем этапе формирования коммуникативной культуры учебный процесс по иностранному языку должен быть ориентирован на более целенаправленное формирование коммуникативных умений. Кроме того, учитывая, что «гуманистический подход предполагает обучение, центрированное на ученике» [2, с.13], это означает, что студент, а, точнее, взаимодействующие между собой студенты являются центром познавательной активности при выполнении на занятиях самостоятельных заданий индивидуально, в парах или малых группах. Выбор цели, мотива, содержания и способа работы принадлежат студентам и корректируются педагогом. Обучение на занятии превращается в учение.

В ходе реализации требований принципа преемственности этому процессу придавалась межличностная и межкультурная направленность; создавались ситуации аутентично-проблемного характера, в результате чего активизировалось речевое взаимодействие между студентами; обращалось внимание на комплексное владение средствами, способами и формами общения, в то же время их использование подчинялось задаче индивидуального речевого замысла.

Распространенным видом на этом этапе, наряду с другими, выступали задания командно-игровой деятельности.

Учитывая, что творческое ролевое общение требует развитых социальных умений, при использовании ролевых игр в структуру коммуникативной ситуации на

уроках иностранного языка нередко включались элементы социального тренинга (упражнения в общении).

В ходе этого этапа организовывались групповые работы с целью формирования ориентировки. На занятиях по иностранному языку использовались самые разнообразные виды письменных работ, устные виды работ сочетались со стандартными и необусловленными ситуациями второго уровня, в содержании которых реализовывались деятельностные, имитационные, аутентичные, коммуникативно-игровые, проблемные задания в сочетании с письменной и устной речью, а также средствами зрительно-слуховой наглядности.

Используя передовой опыт развития коммуникативных навыков в ходе обучения вместо индивидуального тестирования, которое способствует одностороннему формированию коммуникативной культуры, организовывались турниры между командами. Командам, по три студента (равным по уровню обученности) давались стандартные коммуникативные ситуации второго уровня, использующие задания деятельностного или имитационного вида, дифференцированные по сложности и объему. Победитель каждой команды приносит своей команде одинаковое количество баллов, независимо от уровня подготовленности студентов. Это означает, что слабые студенты, соревнуясь с равными им по силам товарищами, имеют равные шансы на успех для своей команды.

Необусловленные ситуации второго уровня, использующие в своей структуре коммуникативные игры и проблемные задания, а также стандартные ситуации второго уровня с аутентичными заданиями создают мотивацию и основу творческой иноязычной деятельности. Их методическая значимость подтверждается результатами анкетирования, которое показало, что студенты не имеют достаточного представления о выполнении творческих заданий. Только небольшой процент опрошенных - 11,47% и 5,1% - составили бы короткий рассказ на предложенную тему и завершили бы его пословицей или оформили бы литературный перевод стихотворения; остальные - 82,9 - проигнорировали этот вопрос. Естественно, почти такой же показатель - 86,3% - оказался, когда респонденты из предложенного списка выбирали наиболее подходящую форму урока:

- урок-лекция - 86,3%;
- урок-беседа (на иностранном языке) - 6,9%;
- урок-диспут - 4,1%;
- урок-семинар - 2,35%.

Эти цифры также говорят о пассивности студентов, о том что обучающиеся больше привыкли слушать объяснения преподавателя и выполнять простые упражнения, не задумываясь об оригинальности их выполнения. Студенты предпочитают традиционные формы и методы обучения, так как это им больше знакомо и привычно со школы.

На вопрос, что хотелось бы изменить в обучении иностранному языку, 73,5% отметили, что в учебный процесс необходимо внедрить компьютерное обучение; 13,83% считают, что общение со сверстниками из других стран по Интернету позволит им не только найти виртуальных друзей, но и практически применить свои знания, узнать больше о культуре других стран и уже целенаправленно изучать иностранный язык. Некоторые студенты выбирают иные ТСО - просмотр видеофильмов и прослушивание аудиозаписей иностранных исполнителей, а 12,8% хотели бы переоборудовать кабинет.

В содержании коммуникативных ситуаций нами использовались различные виды деятельности, что способствовало развитию коммуникативной культуры обучающихся в вузе. Наиболее полно этому требованию отвечают нестандартные и ненормативные ситуации, включающие в себя задания профессионального общения, поиска решений, симуляционные и проектные задания. Эти ситуации наиболее полно

использовались на следующем этапе формирования коммуникативной культуры, в ходе которого проводились студенческие лектории в форме «круглого стола», на которых педагоги и сами студенты старались создать реальное общение на иностранном языке. Уроки-беседы за «круглым столом» обычно проводились на заключительном этапе работы над темой, при этом учитывались все связи темы с ранее изученным материалом и проводилась параллель к следующему этапу формирования коммуникативной культуры. Будучи нетрадиционным по форме, урок за «круглым столом» — это учебное занятие и его успех определяется, прежде всего, четкой постановкой и решением комплексов задач, поэтому задания подбирались таким образом, чтобы при их выполнении и разборе можно было организовать обмен личными мнениями и впечатлениями.

Выполнение заданий, требующие от студентов «открытия», организовывались в игровой форме. Одно из подобных заданий заключается в том, чтобы найти марку автомобиля по определенным характеристикам его практического применения (для использования в подсобном хозяйстве) и раскрыть обстоятельства сделанного выбора. Для этого требуется набор карточек с разными марками автотранспортных средств и их характеристикой на иностранном языке. Студенты делятся на две группы - «покупатели» и «оппоненты». Задача «покупателей» - ознакомиться с характеристиками автомобиля, на иностранном языке дать обоснование сделанного ими выбора, доказать оппонентам правильность своего выбора. Задача оппонентов - ознакомившись с характеристиками всех автомобилей, опровергнуть выбор «покупателя», рекомендовав ему другую марку автомобиля.

Проанализировав уровень коммуникативной культуры студентов, мы пришли к выводу, что в дальнейшем необходимо формировать у студентов познавательные способности, нацелить на самостоятельный поиск знаний, которые способствовали бы развитию личности. В системе разработанных нами ситуаций этому способствуют нестандартные ситуации третьего уровня с заданиями поиска решений, ненормативные ситуации, использующие проектные задания.

Спонтанное общение на занятии возникало, когда учебная ситуация переходила в естественную. Главное заключалось в том, что спонтанное иноязычное общение формировало так называемые имплицитные знания. В этом случае задача педагога была - поддержать и направить в познавательное русло ход спонтанного общения.

Сущность заданий третьего уровня состояла в том, что при обучении иностранному языку на учебных занятиях создавались специальные условия, при которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно решал коммуникативные задачи средствами иностранного языка в процессе моделирования ситуаций профессионального общения или поиска решений, а также при чтении литературы по специальности. При этом общение могло осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

Таким образом, во-первых, предлагаемая методика формирования коммуникативной культуры учитывает специфику высших учебных, которая требует от студента владения профессиональной терминологией. Во-вторых, она способствует формированию компенсационных (адаптивных) умений, которые позволяют: пользоваться лингвистической контекстуальной догадкой, словарями различного характера, различного рода подсказками (опорами) в тексте (ключевые слова, структура текста, предваряющая информация и др.); использовать при говорении и письме парафраз, синонимичные средства, слова-описания общих понятий, разъяснения, примеры, толкования; повторить или перефразировать реплику собеседника в подтверждение понимания его высказывания, вопроса; обратиться за помощью к собеседникам (уточнить вопрос, переспросить и пр.); использовать мимику, жесты (вообще и в тех случаях, когда языковых средств говорящего не хватает для выражения тех или иных коммуникативных намерений); переключать разговор на

другую тему. Все указанные выше компоненты содержания обучения находятся в тесном взаимодействии друг с другом, и при их отборе и организации это положение следует учитывать.

Список литературы:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки инженера по специальности 653300 Эксплуатация наземного транспорта и транспортного оборудования. – Москва, 1995. – 32 с.
2. Кадырова, Ф. М. Формирование культуры деловой речи у учащихся в языковом цикле ссуз : дис. ... канд. пед. наук / Ф. М. Кадырова. - Казань, 1995. - 175 с.
3. Леонтьев, А. А. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке: вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного / А. А. Леонтьев. - М., 1971. - С. 10.

УДК 37.047

Исаева В.В.¹, Стенькова Н.Е.²

¹ магистрант 1-го года обучения, «Педагогика и психология профессионального образования»

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»

²к.п.н., доцент кафедры «Педагогика и психология профессионального образования» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» E-mail: stenyakova-n@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Аннотация: в статье рассматривается проблема профессионального выбора молодежи как необходимого условия эффективного профессионального самоопределения, дается анализ возможных ошибок при выборе профессии.

Ключевые слова: профессиональный выбор, профессиональное самоопределение, юность, профессиональный план.

Isaeva V. V. ¹, Stenyakova N. E. ²

¹ undergraduate of the 1st year of training, "Pedagogics and psychology professional education"

FGBOU VPO "The Penza state university"

²к.п.н., associate professor "Pedagogics and psychology of professional " FGBOU VPO'S "Educations the Penza state university" E-mail: stenyakova-n@mail.ru

**THE PROFESSIONAL CHOICE AS A NECESSARY CONDITION FOR EFFECTIVE
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION**

Abstract: in the article the problem of professional choice of youth as the necessary conditions of effective professional self-determination, the analysis of possible errors in choosing a profession.

Key words: professional choice, professional self-determination, youth, professional plan.

Выбор профессии – это сложная проблема, которая ложится на плечи еще не сформировавшегося юноши. Многие молодые люди делают данный выбор, не понимая

до конца, что им на самом деле интересно и что для них значимо, но лишь потому что «так надо».

В отечественной психологии юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания. Одной из важнейших линий развития этого периода является процесс профессионального самоопределения, кульминацией которого становится профессиональный выбор.

Профессиональное самоопределение личности можно определить как длительный и сложный процесс, целью которого является постепенное формирование внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы профессионального развития.

Профессиональный выбор – не единичный акт, однако именно первый шаг в профессию встречает ряд трудностей: профессиональное самоопределение зачастую происходит стихийно и несвоевременно, в ситуации вынужденного принятия решения.

Взросшие требования общества к уровню профессиональной подготовки кадров актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи, поскольку профессиональные намерения значительной части выпускников зачастую не соответствуют потребностям экономики в кадрах определенной профессии. Рыночные отношения кардинально меняют характер и цели труда: возрастает его интенсивность, усиливается напряженность, необходима подготовка компетентного специалиста, способного к функциональной адаптации в различных сферах деятельности, умеющего самостоятельно проектировать и реализовывать свои образовательные и профессиональные ценности, саморазвиваться на протяжении всей жизни.

В процессе профориентационной поддержки также важно учитывать гендерные аспекты профессионального самоопределения. Хотя компетентность специалиста не зависит от его пола, существует специфика процесса совершения профессионального выбора.

Профессиональный выбор является одновременно самоопределением и в других сферах жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации. В процессе выбора жизненного профессионального сценария личность выявляет жизненный смысл и назначение профессии, выясняет, какие базовые ценности и устремления в ней можно реализовать; как воспринимают этот выбор другие, существуют ли возможности достижения благ, удовлетворения жизнью в целом. Проблемный характер данного периода иллюстрирует введенный Э. Эриксон термин «психосоциальный мораторий» (откладывание на определенное время задачи принятия взрослых ролей), которым он обозначил интервал между подростковым возрастом и взрослостью, отведенный для образования, поиска и «примерки» социальных и профессиональных ролей [2].

По мнению Е.И. Головаха, профессиональный выбор – «это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника»; выбор может быть осуществлен «как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения» и «в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями» [1].

Н.С. Пряжников определяет профессиональный выбор как «нахождение человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также условие планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии» [3].

И.В. Шаповаленко выделяет следующие «этапы совершения профессионального выбора:

1. фантастический выбор (до 11 лет): ребенок, размышляя о будущем, еще не умеет связывать цели и средства. Первичный выбор, совершаемый на этом этапе,

производится в условиях малодифференцированного представления о профессиях, при отсутствии выраженных интересов и склонностей;

2. пробный выбор (до 16-19 лет): по мере развития подросток всё больше интересуется условиями реальности, но ещё не уверен в своих способностях. Постепенно фокус внимания сдвигается с субъективных факторов к реальным обстоятельствам. Из множества вариантов постепенно выделяются несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит выбирать;

3. реалистичный выбор (после 19 лет): включает обсуждение вопроса с осведомленными лицами, осознание возможности конфликта между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира» [5].

Анализируя процесс совершения профессионального выбора, исследователи Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук выделяют следующие возможные ошибки при выборе профессии:

1. неверное осознание сути проблемы, подмена проблемы профессионального самоопределения проблемой определения в социальном плане, выбора престижной профессии без учета личных склонностей;

2. неправильное понимание собственной роли при выборе профессии, низкий уровень самостоятельности, активности;

3. наличие негативной установки в отношении официальных каналов информации; расхождение в оценке субъективной и объективной значимости информации о профессиях; отсутствие полной ориентировки в мире профессий;

4. фрагментарное понимание сложившейся ситуации, низкий уровень критичности;

5. наличие неадекватной самооценки; переоценка фактора престижной профессии; отсутствие представлений о параметрах оптимального выбора, неоптимальный стиль поиска решений, недооценка усилий по достижению цели;

6. переоценка или недооценка степени риска и его «цены», возможной неудачи или отсрочки в достижении цели [4].

Выбор профессии отражает определенный уровень личных притязаний, включающий оценку своих объективных возможностей и оценку своих способностей. Кроме того, на него влияет часто не осознаваемый самим субъектом уровень требований, предъявляемых им к профессии. У 15—17-летних юношей и девушек уровень притязаний часто завышен, что стимулирует к росту и преодолению трудностей.

Одной из особенностей самоопределения современных подростков является ориентация на престижность профессий, на элитность в том смысле, как это субъективно понимается ими самими. Н.С. Пряжников отмечает, что СМИ и общественное мнение, прибегая к использованию манипулятивных техник, формируют основу для профессионального и личностного выбора конкретного человека, что подрывает самую суть самоопределения. Поэтому помощь в самоопределении со стороны общества и взрослых должна быть в виде «разумной и неманипулятивной корректировки профессионального выбора, основанной не на выдаче готовых рекомендаций, а на постепенном формировании у самоопределяющегося подростка самой способности осознанно и самостоятельно планировать профессиональные и жизненные перспективы и при необходимости своевременно корректировать их».

Таким образом, профессиональный выбор, который представляет собой нахождение человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также условие планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии, является кульминацией профессионального самоопределения.

Профессиональный выбор осуществляется не одновременно, а происходит в несколько этапов: от первичного выбора, малодифференцированного представления о

профессиях и своих интересах и склонностях, до собственно выбора специальности, включая возможный конфликт между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира.

Одним из важных факторов, влияющих на выбор, являются мотивы, включающие в ряде случаев ориентацию на престижность, элитность профессии.

Взросшие требования общества к уровню профессиональной подготовки кадров актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи. Процесс профессионального самоопределения, начинающийся в юношеском возрасте, продолжается на протяжении всей жизни. Поэтому важно создать условия, в которых первый шаг профессионального развития будет успешен и станет базой для дальнейшего саморазвития и самореализации.

В процессе профессионального самоопределения формируется баланс между предпочтениями и склонностями человека, с одной стороны, и потребностями существующей системы общественного разделения труда - с другой.

Таким образом, профессиональный выбор, будучи кульминацией профессионального самоопределения, представляет собой нахождение человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также является условием планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии.

Список литературы:

1. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [текст] / Е.И. Головаха. - Киев, Наукова думка, 1988.
2. Головин, С.Ю. Словарь психолога – практика [текст] / С.Ю. Головин. - 2-е изд., перераб. и доп. - Мн.: Харвест, - М.: АСТ, 2001. - 976 с.
3. Пряжников, Н.С. П858 Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [текст] / Н.С. Пряжников. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 320 с.
4. Психология труда. Учеб. Пособие [текст] / Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук. - 2-е изд., доп. и перераб. - К.: МАУП, 2004. - 112 с.
5. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [текст] / И.В. Шаповаленко. - М.: Гардарики, 2005. – 349с.

Исламшин Р.А.

д.п.н., профессор, заслуженный учитель РФ «Институт развития образования» Россия Казань

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

Аннотация. Какова роль системы повышения квалификации на современном этапе развития педагогической и управленческой теории и практики? Отвечая на этот вопрос необходимо понимать, что назначение любого педагогического процесса (повышение квалификации – это педагогический процесс) состоит не столько в том, чтобы обеспечить и обслужить сложившиеся структуры деятельности, сколько в том, чтобы опередить переподготовку кадров, отвечать за развитие и преобразование педагогического мышления, педагогической и управленческой деятельности специалистов системы образования. Это и стало проблемой данной статьи и роли М.И. Махмутова в этом процессе.

Islamshin R. A.

Ph. D., Professor, honored teacher of Russian Federation «Institute of development education» Kazan, Russia

**THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT: YESTERDAY,
TODAY, TOMORROW**

Annotation. What is the role of the system of professional development at the modern stage of development of pedagogical and managerial theory and practice? In answering this question it is necessary to understand that the appointment of any pedagogical process (training is a pedagogical process) is not so much to provide and to maintain current patterns of activity, how many, to get ahead of retraining of staff, be responsible for the development and transformation of pedagogical thinking, pedagogical and managerial activity of specialists of the education system.

Геополитические, социально-экономические и научно-технические изменения, происходящие в современном обществе, являются определяющими факторами развития системы образования, что объясняет и соответствующие процессы в системе повышения квалификации педагогов.

В общественном сознании все больше утверждается понимание значимости образования для взрослых как важнейшей духовной ценности, как фактора социального продвижения и профессионального роста.

Инновационные процессы в системе образования не могут получить полнокровного развития без преемственной связи с богатейшим новаторским опытом и интеграции с прогрессивной мировой педагогической мыслью. Мудрые слова директора подмосковной школы К.Г. Кравцова по этому поводу: «Наше учреждение восемь лет занималось внедрением инновационных технологий обучения. И главное, что мы осознали, работая в этом направлении за весь восьмилетний период, - это то, что при всех трудностях и неудачах, нас спасал золотой фонд академических знаний и педагогической практики, которые действительно являлись светом в темном царстве инноваций и новшеств. Инновационная технология хороша тогда, когда она не отрицает, а развивает традицию, классику». Всесторонний учет и творческое использование опыта инновационных изменений позволяют объективно оценить сравнительную эффективность инновационных преобразований в педагогической практике.

Оглядываясь на многолетний опыт работы в системе повышения квалификации работников образования можно отметить высокую потребность учителя в обновлении профессионального инструментария, которая вызывает к жизни педагогическую инноватику, как поиск и нахождение новых подходов, оригинальных концепций и нетрадиционных образовательных технологий.

Все это ставит перед системой повышения квалификации педагогических кадров актуальную проблему развития их потенциала в условиях постоянного реформирования школы.

Общение с начальниками управления образованием, методистами, руководителями школ и учителями позволяет говорить о том, что наличие собственных профессиональных ориентиров и позиций по отношению к педагогическим нововведениям – гарантия от бездумного использования их в своей деятельности. В самом деле, как часто мы становимся заложниками педагогической моды, а порой вследствие диктата сверху пытаемся осуществлять псевдоинновации, которые зачастую так и не приносят качественных изменений в образовании. Но полезные инновационные изменения должны сопровождать как школу, так и учителя, ибо лишь они способны стать истинными механизмами развития педагогической практики. Мы это в свое время сделали девизом нашего института.

Системе нужны были педагоги с субъективно-творческой позицией, что содействовало решению множества проблем качественного образования. Если нам удалось повысить количество таких учителей в школах Республики, то это было благодаря М.И. Махмутову, его теории и практике проблемного обучения. Он всегда давал конкретные ответы на многочисленные вопросы по развитию системы образования, системы повышения квалификации. Мирза Исмаилович действительно был, по словам нашего экс-президента М.Ш. Шаймеева «вечным министром образования». «Система повышения квалификации должно быть направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей педагога, на профессиональное развитие педагога», - отмечал М.И.Махмутов.

Перешагнув порог школы, учитель встречается с таким множеством проблем, решение которых требует серьезной методической подготовки, который по ряду причин в педвузе не осуществлялась. В этой ситуации на помощь приходит завуч школы или же более опытный коллега – наставник, тьютор. Но эта помощь чисто практического характера, тогда как учитель должен понимать методологию современного образования, видеть палитру инноваций, осуществляемых в обучении его предмету, в воспитании и развитии детей. Для этого существует специальная система повышения квалификации учителя, руководителя.

Какова роль системы повышения квалификации на современном этапе развития педагогической и управленческой теории и практики? Отвечая на этот вопрос необходимо понимать, что назначение любого педагогического процесса (повышение квалификации – это педагогический процесс) состоит не столько в том, чтобы обеспечить и обслужить сложившиеся структуры деятельности, сколько в том, чтобы опередить переподготовку кадров, отвечать за развитие и преобразование педагогического мышления, педагогической и управленческой деятельности специалистов системы образования.

В новой роли система повышения квалификации принимает на себя полноту ответственности за исследование, проектирование, и полноту развития общественных систем, в том числе и различных образовательных учреждений, ставит эти задачи в центр самой работы по повышению квалификации. Этот подход существенно смещает функции и назначение последипломного образования и делает саму сферу повышения квалификации своего рода эпицентром развития образования. Она выходит из подчиненной и обслуживающей роли и начинает рефлексивно ассимилировать всю общественную систему, делая ее предметом анализа и проектирования. Такой рефлексивный выход и позиционирование, принятие ответственности за развитие общественных систем делает сферу повышения квалификации центром инновационного движения в самой системе образования, например в регионе.

Не забываются его требования к преподавателям института повышения квалификации, главным требованием к сотрудникам института он считал отличное знание учебного предмета, знание школьной жизни и учителей. Сегодня как никогда назрела необходимость в разработке профессионального стандарта преподавателя, работающего в системе повышения квалификации.

Вопросы воспитания всегда занимали особое место в работах М.И. Махмутова. Это и «Мир Ислама», и сборник избранных статей «Народ, образование и вера», где представлены конструктивные рекомендации по этой животрепещущей проблеме.

Несколько слов о технологической стороне педагогической практики.

Многие разработчики образовательных технологий называют систему методов проблемного обучения как «технологии проблемного обучения и воспитания». Более того, Е.А. Юнина, доктор философских наук, заведующая кафедрой информационных технологий Пермского регионального института, предполагает разработку стратегии обучения и воспитания как способа реализации концепции проблемного обучения, что означает, что проблемные уроки будут не фрагментарны, а постоянны. Она

справедливо отмечает, что именно это обучение способно развивать деятельностный подход, ставший технологической основой ФГОС ОО.

Трудно найти педагогическую систему, имеющую 10-летний период экспериментальной проверки. Все это изменила педагогическую практику, самого учителя, определяющего результативность системы образования, что привело к :

- а) повышению мотивации к учебной, познавательной деятельности;
- б) углублению уровня понимания учебного материала;
- в) конструктивному отношению учащихся и воспитанников к такому явлению как «проблема».

Существует мнение, что якобы сама система повышения квалификации настолько устарела, что ее легко можно заменить приглашением тьюторов из Сингапура. Дескать, учителя и языку обучатся, и новым технологиям, которые привезут нам «сингапурцы». Наверное, в этом есть некое рациональное зерно, но альтернативой системе повышения квалификации она по определению стать не может.

Несколько слов в заслугу нашей татарстанской системы повышения квалификации и ИРО РТ, хотя он назывался в разные годы по-разному: ТИУУ, ИПКРО, ИРО РТ, но суть оставалась неизменной. Работники института обеспечивали и обслуживали школы, техникумы, профтехучилища, опережали переподготовку кадров, отвечали за развитие и преобразование педагогического мышления, педагогической и управленческой деятельности специалистов системы образования. При этом принимали на себя полноту ответственности за исследование, проектирование, и полноту развития системы образования, в том числе и различных образовательных учреждений, ставили эти задачи в центр самой работы по повышению квалификации. В институте был звездный состав преподавателей и методистов. Но это было!!! А, сегодня?

Однако в институте еще есть кадры, которые могли бы возглавить новое направление – «Клуб наставников». Сегодня многие учителя-пенсионеры могли бы оказывать помощь молодому учителю на пути его профессионального становления, им надо подсказать и дать верные ориентиры и рекомендации, что мог бы сделать институт.

Есть еще одна позиция, по которой я не могу не высказаться - МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА.

Цели методической службы

- Удовлетворение актуальных потребностей педагогов в организации профессиональной деятельности.
- «Выращивание», формирование потребностей педагогов, находящихся в зоне их ближайшего профессионального развития и т.д.
- Повышение уровня профессионального мастерства педагогов, как основание для осмысления реализации идей современного образования.
- Научно-методическое обеспечение условий инновационной работы педагогов.
- Основные задачи методической службы:
 - Целенаправленная подготовка руководителей различных педагогических объединений к работе по созданию систему непрерывного образования педагогов.
 - Обеспечение социальной защиты учителя через механизм аттестации педагогических кадров.
 - Создание системы методических услуг в соответствии с потребностями педагогов по основным вопросам обновления школы.
 - Развитие педагогического творчества, повышение квалификации педагогических работников.
 - Трансляция результатов научных исследований и педагогического опыта в работу образовательных учреждений.
 - Создание условий для научно-практической работы педагогов в режиме

инновационной деятельности учебного заведения.

– Информационное обеспечение педагогов в соответствии с их потребностями.

Наконец, важно чтобы заработала методическая служба в Республике. Как это сделать? Нужны люди, которые могли бы возглавить процесс возрождения этой системы. Но это должны быть такие специалисты, которые, с одной стороны, были бы учеными, с другой стороны, великолепными практиками – организаторами, владеющими теорией и практикой методической работы, а также занимались бы проблемами качества образования.

Исламшин Р.А.¹, Тахтамышева Г.Ч.²

¹д.п.н., профессор, заслуженный учитель РФ

институт развития образования РТ Россия г.Казань

²к.п.н., доцент, заслуженный учитель РТ ИРО РТ Россия г. Казань

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ ПОНИМАНИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Islamin R. A.¹, G. Takhtamysheva G. Ch.²

¹D.p.N., Professor, honored teacher of Russian Federation the Institute of education development of the Republic of Tatarstan Kazan Russia

²K.p.N., associate Professor, honored teacher of the RT IRO

RT Russia Kazan

To the contemporary understanding of theory and practice problem-based learning

Annotation Problem-based learning was a response to the challenge which made teaching science (the learning process) changed conditions of life and human activity and man himself with his desire for self-improvement. It is difficult to overestimate the role of the GEF NGO in mainstreaming problem-based learning introduction. It was the introduction of Federal state standards of General education requires fundamental changes in methods and technology. Today, when on the foreground there is the slogan "to learn how to learn!" the school must be transferred, from the standpoint of reproductive methods visit productive, problematic methods of teaching.

Аннотация

Проблемное обучение стало ответом на тот вызов, который сделали педагогической науке (собственно процесс обучения) изменившиеся условия жизни и деятельности человека и сам человек с его стремлением к самосовершенствованию. При этом трудно переоценить роль ФГОС ОО в актуализации проблемного обучения введения. Именно введение федеральных государственных стандартов общего образования настоятельно требует кардинальных изменений в методах и технологиях обучения. Сегодня, когда на передний план выходит лозунг «Научить учиться!» школа должна перегрузиться, с позиций репродуктивных методов перейти на продуктивные, проблемные методы обучения. Для многих учителей и работников образования использование продуктивных методов на уроке ассоциируется с чем-то новым неизвестным. Так ли это!? В запасниках педагогической науки есть немало соответствующих запросу методов и технологий обучения. И, прежде всего, - это теория проблемного обучения. Хотелось с гордостью отметить, что в развитии этой теории Татария сыграла одну из ведущих ролей. В качестве идеолога, организатора, теоретика выступил М.И. Махмутов. Заметим также, что теория проблемного обучения

не смогла бы возникнуть без развития педагогической и психологической наук.

Из истории развития теории проблемного обучения.

Предпосылкой теории проблемного обучения являются исследования отечественных ученых — Б.Г. Ананьева, А.Я. Пономарева, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе, а также С.Л. Рубинштейна, который открыл феномен проблемной ситуации как источника мыслительной деятельности. Дидактическая теория проблемного обучения опирается на психологические теории мышления и его развития.

Далее следует отметить дидактический аспект теории проблемного обучения, которую разработали Винценти Оконь, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, Т.И. Шамова и др.

Любая теория не может быть построена без четкой и научно обоснованной формулировки основных понятий. Фундаментальными понятиями теории проблемного обучения являются такие понятия, как проблема, проблемная ситуация, вопрос, проблемная задача, гипотеза и др.

Все эти понятия в своей основе – категории философские.

Нередко понятие «проблема» отождествляют с понятиями «задача» или «вопрос». Но философы утверждают: любая проблема представляет собой единство двух элементов: а) знание о незнании; б) предположение о возможности открытия неизвестного закона либо принципиально нового способа практического применения ранее полученных знаний.

Постановка проблемы возможна лишь при наличии специфического отношения между познающим субъектом и предметом познания, которое можно назвать проблемной ситуацией, сущность которой состоит в противоречии между уровнем знаний субъекта и реальным содержанием объекта познания.

В чем основное отличие проблемного обучения от традиционного?

При традиционном обучении деятельность учителя носит объяснительно-иллюстративный характер, а сам учитель становится транслятором знаний, накопленных человечеством. Учащиеся воспринимают сообщаемое, осмысливают, запоминают, заучивают, воспроизводят, тренируются, упражняются и т.п. — их деятельность носит репродуктивный, а порой и чисто исполнительский характер. Психологи и дидакты утверждают, что такая деятельность тормозит развитие школьника, объясняя это тем, что в процессе усвоения знаний, способов деятельности при традиционном обучении нет места творческой самостоятельной работе.

В то же время ученые отмечают, что весь процесс усвоения не может носить творческий характер, да в этом и нет особой необходимости. Избежать репродуктивной деятельности невозможно, она неизбежна при любом характере обучения, иначе подрастающему поколению пришлось бы самостоятельно приобретать знания, умения и навыки,

накопленные человечеством за всю историю его существования. Вместе с тем, традиционная система обучения не обеспечивает развития творческих способностей личности.

При проблемном обучении учитель либо не дает готовых знаний, либо дает их только на особом предметном содержании — новые знания, умения и навыки школьники приобретают самостоятельно при решении особого рода задач и вопросов, называемых проблемными. При традиционном обучении упор делается на мотивы непосредственного побуждения (учитель интересно рассказывает, показывает и т.п.), при проблемном же обучении ведущими мотивами познавательной деятельности обучающегося становятся интеллектуальные (учащиеся самостоятельно ищут знания, испытывая удовлетворение от процесса интеллектуального труда, от преодоления сложностей и найденных решений, догадок, озарений).

При проблемном обучении учитель систематически организует самостоятельные работы учащихся по усвоению новых знаний, умений, навыков, повторению,

закреплению, обработке навыков. Учащиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки выполнения умственных операций и действий, развивается внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования.

При проблемном обучении, прежде чем выучить, требуется понять, всё принимает характер открытий: надо искать, находить теоремы самим, осмысливать правила критически. Такая учебная деятельность в конечном итоге приводит к изменению в структуре мыслительной деятельности, спецификой которой становится решение учебной проблемы путем рассуждения, выдвижения гипотезы, догадки или же сочетания аналитического и эвристического путей решения.

Цель проблемного обучения – усвоение не только результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути, процесса получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности ученика и развитие его творческих способностей.

Условно основные функции проблемного обучения разделяют на общие и специальные функции. К общим функциям проблемного обучения относятся:

- усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся;
- К специальным функциям относятся:
 - воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение логических приемов или отдельных способов творческой деятельности);
 - воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умения решать учебные проблемы;
 - формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решение практических проблем и художественного отображения действительности).

Педагоги и психологи за последние годы выявили ряд эффективных методов активизации учеников в процессе обучения. Исследования показывают, что никакие способы педагогического влияния не дадут результата, если ученик останется пассивным, если у него не будет интереса к обучению. Познавательный интерес тесно связан с потребностью, которая возникает у человека в связи с необходимостью открыть неведомые ему знания и способы действия.

Итак, мы приходим к выводу о важности развития деятельности наблюдения, которая наиболее плодотворно формируется в проблемном обучении. Конкретно же это означает развитие таких качеств как умения проводить логический анализ наблюдаемого, одновременно осуществлять синтез (выявлять связи данного явления с другими известными явлениями и закономерностями и на этой основе объяснять наблюдаемое явление), развитие умения творчески мыслить в ходе наблюдения. При этом необходимо, чтобы процессы анализа и синтеза шли «навстречу друг другу», ибо анализ предваряет объяснение, а объяснение не только опирается на анализ, но и помогает его углублению и дальнейшему стимулированию. Анализ и синтез выступают здесь в диалектическом единстве как бы «переходя друг в друга».

При этих условиях в максимальной степени обеспечиваются активность отражательной деятельности обучаемого в процессе наблюдения, его умственное и творческое развитие.

Проблемность базируется на противоречиях, которые возникают в процессе изучения окружающих предметов, явлений и т.д.

Ученый, изобретатель это противоречие обнаруживает сам, опираясь на глубокие знания, опыт. Противоречие вызывает у него определенное психологическое

состояние, связанное с желанием установить причины существующего несоответствия, т. е. создает проблемную ситуацию. Возникает замысел, проблема, решая которую ученый открывает новые знания и способы деятельности.

Ученик же заметить такое противоречие в учебном материале сам не может, ему нужна помощь. Наилучшим способом для этого служит задание, которое вызывает теоретическое или практическое затруднение, связанное с определенным противоречием. Такое задание будем называть проблемным. Оно может быть изложено в форме вопроса, задачи или практического задания.

Процесс обучения, который моделирует в своих существенных чертах процесс продуктивного мышления и направлен на открытие учениками новых знаний и способов действия, называют проблемным. Его сущность заключается в постановке перед учениками системы проблемных заданий, осмыслении, восприятии и решении их в ходе совместной деятельности учеников и учителя. Обучение при этом должно осуществляться в такой последовательности: постановка проблемного задания, организация проблемной ситуации, формулирование проблемы, разрешение ее, проверка полученных результатов и, наконец, обобщение, систематизация и закрепление их.

Можем ли мы принять такой вариант обучения в школе, при котором все знания ученики получают в процессе решения учебных проблем? Естественно, нет. Абсолютизация одного из методов обучения неизбежно приведет к однобокости в развитии учебного процесса. К тому же не всегда есть возможность и необходимость в проблемном выяснении всех вопросов учебного материала. Необходимо оптимальное сочетание объяснительно-иллюстративного обучения с проблемным, причем такое, чтобы проблемность была организующим звеном познавательной деятельности учащихся, принципом обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на всестороннее развитие ученика (развитие его познавательных потребностей, формирование умственной активности), такое обучение будет развивающим.

Развивающее обучение представляет собой двойной процесс: накопление знаний и овладение эффективными способами их использования. Ту часть учебного материала, которую нет необходимости подавать проблемно, ученики усваивают репродуктивно, остальной материал – посредством решением учебных проблем при максимальной самостоятельности, но и под неусыпном руководстве учителя.

При таком обучении объектом осмысления становится не только сама информация, но и логика ее усвоения, что, бесспорно создает стойкие стимулы, сопровождающие процесс научения. Поэтому проблемное обучение имеет ряд преимуществ перед традиционным, а именно:

- учит мыслить логически, научно и диалектически;
- развивает интеллект и творческие способности учащегося, его познавательную самостоятельность;
- выступает средообразующим фактором в развитии мотивационной основы учебной деятельности;
- способствует формированию творческого отношения учителя к своей профессиональной деятельности;
- учебный процесс становится управляемым не по форме, а по сути, посредством череды проблемных ситуаций.

Следовательно, теория М.И. Махмутова и практическое ее воплощение в деятельности школ Татарии доказала, что проблемность является одним из наиболее эффективных способов качественного обучения. Сейчас уже не ставится вопрос о целесообразности внедрения проблемного обучения, а рассматривается, как наиболее эффективно применить его в практике школы, в условиях реализации системно-деятельностного подхода. Немаловажное значение имеет проблемное учение для становления мотивации учебной деятельности.

Сколько бы ученик ни слышал о необходимости учиться, о своем долге и обязанностях, о важности учебной деятельности и как бы хорошо ни осознавал справедливость этих слов, но если он не включился в эту деятельность, то соответствующих мотивов у него не возникнет и тем более не сформируется устойчивая мотивация учебной деятельности.

Чтобы мотивы возникли, укрепились и развились, ученик должен начать действовать. Если сама деятельность вызовет у него интерес, если в процессе ее выполнения он будет испытывать яркие положительные эмоции удовлетворения, радости, даже азарта, то можно ожидать, что у учащегося постепенно возникнут потребности и мотивы к этой деятельности.

Значит, формирование мотивации учебной деятельности начинается с того, что учитель, опираясь на имеющиеся у учащегося потребности и мотивы, включает их в учебную деятельность.

У всех учащихся имеется потребность в осмыслении наблюдаемых явлений и событий. Однако не всякая информация, получаемая человеком, вызывает у него мыслительную деятельность. Иногда на уроках рассказываешь, показываешь, но вся эта информация для учащихся незначима: они слушают и не слышат, смотрят и не видят, они заняты совсем иной деятельностью (мечтают, думают о своем). Чтобы эти учащиеся включились в работу, надо отвлечь их от посторонних занятий и создать стимул для начала усиленного процесса мышления по содержанию урока. Таким приемом, стимулирующим мышление, и является создание учебно-проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация означает, что в процессе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное, неизвестное, тревожащее, удивляющее. Проблемная ситуация – это психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, когда он, решая проблему (задачу), не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнять известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действия.

А.М.Матюшкин сформулировал шесть правил создания проблемных ситуаций, М.И. Махмутов выделяет десять способов создания проблемных ситуаций, четыре правила управления процессом усвоения проблемной ситуации, пять правил, определяющих последовательность проблемных ситуаций.

Способы выбираются учителем на основе знания им условий возникновения различных типов проблемных ситуаций. Формой реализации того или иного способа являются такие дидактические приемы, как постановка проблемного вопроса, демонстрация опыта, применение сочетания слова и наглядности.

Первый способ – побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность учеников и приводит к активному усвоению новых знаний.

Второй способ - использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдений за природой и т.д. Проблемная ситуация в этом случае возникает при попытке ученика самостоятельно достигнуть поставленную перед ним практическую цель.

Третий способ - побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

Пример1. Житейские представления и повседневный опыт приводит к мысли, что без силы нет движения. Но ошибочность житейских представлений опровергаются работами Галилея и Ньютона, которые исходя из опыта, показали, что прямолинейное равномерное движение естественное состояние тела, а действие на данное тело другого тела лишь изменяет его движение.

Пример 2. Учащиеся из жизненного опыта знают, что Земля получает тепло от Солнца, следовательно, чем ближе к Солнцу, тем должно быть теплее. Но в действительности, чем выше подниматься, тем холоднее становится, а чем ближе к Земле – тем теплее. В сознании учащихся возникает противоречие между житейскими представлениями и научными знаниями, возникает проблема.

Четвертый способ - постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения.

Пример 3. После изучения темы «Относительность движения» ученикам можно предложить вопрос: как можно сделать посадку пассажиров на станции без остановки поезда? (пассажиры находятся на втором поезде, который начинает двигаться с той же скоростью, что и курьерский).

Пятый способ – выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка. Шестой способ – побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация.

Седьмой способ – побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. Учащиеся получают задание рассмотреть некоторые факты, явления, содержащиеся в новом для них материале, сравнить их с известными и сделать самостоятельное обобщение. В этом случае, как правило, возникает проблемная ситуация, так как сравнение выявляет новые свойства новых фактов, необъяснимые их признаки.

Пример 4. При изучении темы «Интерференция. Дифракция света». При демонстрации опыта по дифракции в центре тени от экрана получается светлое пятно. Корпускулярная теория света не может разрешить парадоксальное проявление интерференции и дифракции. Для объяснения этого явления можно предположить, что свет является одновременно и волной.

Восьмой способ – ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы.

Девятый способ – организация межпредметных связей. Часто материал учебного предмета не обеспечивает создание проблемной ситуации (при обработке навыков, повторение пройденного и т.п.). В этом случае использовать факты и данные наук (учебных предметов), имеющие связь с учебным материалом.

Десятый способ – варьирование задачи, переформулирование вопроса.

Процесс постановки учебной проблемы.

Постановка учебной проблемы осуществляется в несколько этапов: 1) анализ проблемной ситуации, 2) осознание сущности затруднения, 3) словесная формулировка проблемы.

Анализ проблемной ситуации есть первый этап самостоятельной познавательной деятельности ученика. Осмысливание ситуации приводит к осознанию того, что именно является причиной возникшего интеллектуального затруднения, к возникновению в сознании ученика вопроса: «Что это такое?». В процессе постановки учебной проблемы ученик применяет логические операции, главным образом приемы аналогии и сравнения.

Стимулом, побуждением к поиску, является интерес, возникший в процессе предварительного развертывания проблемы и её постановки.

Часто проблемная ситуация возникает в результате формулировки проблемы учителем. В этом случае ученик, как правило, осознает и принимает проблему, начинает ее анализ и поиск путей решения, т.е. определяет, что дано и что известно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к данному, известному. При этом, ученик, почувствовав ситуацию затруднения:

а) анализирует ситуацию и вычленяет тот элемент, который вызвал затруднение, т.е.

самостоятельно ставит проблему;

б) принимает проблему в той формулировке, в которой она дается в источнике знания и «перерабатывается им»;

в) формулирует сложную проблему с помощью учителя;

г) принимает проблему в готовом виде после ее формулировки учителем.

Важнейшим условием правильной постановки проблемы является точная словесная формулировка мысли. И для того, чтобы научить школьника самостоятельно решать проблемы, необходимо в первую очередь научить его правильно формулировать вопросы, не теряя логическую нить причинно-следственных связей между явлениями, фактами и т.д.

Итак, проблема зарождается в голове ученика только в результате детального анализа ситуации, явного расчленения известного и неизвестного. У ученика возникают вопросы: что нужно найти? Что не хватает для достижения цели? Появляется цель и предпосылки ее достижения.

В исследованиях ученых в основном указаны четыре правила постановки учебных проблем:

а) отделение известного от неизвестного,

б) локализация неизвестного,

в) определение возможных условий самостоятельного решения проблемы,

г) наличие в проблеме неопределенности.

Для решения учебной проблемы достаточно определение типа проблемы и способа её решения.

Определять типы учебных проблем и способы её решения должны уметь и учитель и ученик. Учитель определяет тип проблемы для того, чтобы:

а) правильно её поставить,

б) знать рациональные варианты её решения,

в) наметить приемы управления деятельностью ученика по самостоятельному решению проблемы.

Ученик определяет проблему (мысленно перебирая в памяти известные ему типы) для того, чтобы найти наиболее рациональные приемы и способы её быстрого решения. Его следует научить различать типы учебных проблем.

Решение любой проблемы начинается с её правильной и четкой формулировки. Процесс формулировки проблемы означает, что ученик понимает возникшую перед ним задачу и в известной мере видит, нащупывает пути её решения.

Логика решения учебной проблемы указывает на необходимость составления плана решения (письменно или мысленно). Исследуя значения планов в интеллектуальной деятельности, ученые выделяют две разновидности этих планов – систематические и эвристические планы. Систематические планы отождествляются с алгоритмами (алгоритм решения задач, например).

В основе составления плана решения проблемы лежит принцип: решение должно быть или аналитическим, или эвристическим, или сочетанием того и другого.

Начальным этапом эвристического решения проблемы является выдвижение первоначальной идеи, предположительного хода решений. Однако предположение не всегда является приемлемым способом решения возникшей проблемы. Часто только одно из многих предположений может содержать гипотезу. В процессе обучения выдвижение предположительных идей о сущности фактов и явлений идет путем догадки. Развитие гипотезы, т.е. логический процесс её выдвижения, обоснования и доказательства может идти в форме цепи суждений и умозаключений разными путями:

а) путем дедуктивного выведения ее из уже известных теорий, идей, принципов, законов и правил;

б) путем индуктивного построения гипотезы на основе фактов, явлений, известных из жизненного опыта, полученных в результате наблюдений или

эксперимента.

Процесс доказательства гипотезы осуществляется путем выведения из нее следствий, которые подвергаются практической проверке, т.е. проверяются на фактах или сопоставляются с другими понятиями и законами. При этом велика руководящая роль учителя. В ходе доказательства гипотезы учитель: сообщает учащимся необходимые факты для анализа и размышления; направляет их мысль на анализ, сравнение и выводы; ведет от неправильных догадок, предположений и прямых заблуждений к правильным предположениям, к обоснованию гипотез и их подтверждению к фактам.

Процесс решения учебной проблемы заканчивается проверкой его правильности. Этому этапу соответствует этап учебной деятельности, в результате которого а) или практически завершается доказательство выдвинутой гипотезы; б) или решение одной проблемы перерастает в другую проблему; в) или добытое знание непосредственно прилагается к учебно-практической деятельности.

Приемы и способы проверки решения проблемы различны для материала естественных и гуманитарных предметов. На уроках математики, физики, химии, и т.п. проверка решения проблем осуществляется путем вычислений, решения типовых задач, наблюдения или эксперимента.

Для того чтобы способ решения данной проблемы был ясно осознан учащимися, запомнился как алгоритм, необходим анализ пройденного пути. Учащиеся должны уяснить каждый этап процесса решения, понять суть допущенных ошибок, неправильных предположений, гипотез.

Проблемное обучение на современном этапе.

Всякая педагогическая деятельность определяется целью. Раньше урок считался хорошим, если школьники усваивали (запоминали) новые знания: законы, правила, выводы. Сегодня, когда школа призвана готовить учащихся конкурентоспособного гражданина, необходимо научить учащихся пользоваться знаниями, т.е. применять их в различных ситуациях, в том числе производственных. Учитель обязан предоставить ситуации с веером обстоятельств, которые бы имитировали жизненные и производственные задачи, с которыми может столкнуться молодой человек в своей карьере.

Прежде, организуя проблемное изложение материала, ставили перед классом соответствующие вопросы, но отвечали, как правило, те, кто знал (и выходит, что работает учитель с небольшой частью класса, а остальные ученики отстают и практически не учатся). Сейчас иная ситуация: должны работать все ученики. Чтобы этого достичь, необходимы специальные меры.

При обучении решению проблем учителя выделяют четыре этапа:

1. Мотивационный – ученик должен знать, зачем решать проблему, нужно ли это ему.

2. Определительный – школьник должен понять, какие действия и в каком порядке нужно выполнять.

3. Деятельный – ученик, поняв проблему и пути ее решения, может практически заняться намеченными действиями.

4. Коррекционный – проконтролировав работу учащихся, учитель указывает на ошибки, помогает их преодолеть и внести уточнения.

Всю работу учитель должен строить так, чтобы на каждом уроке учащиеся решали какие-то проблемы (устно, письменно или практически). Главное, чтобы каждый ученик был вовлечен в этот процесс решения.

На современном этапе развития практики обучения содержательным компонентом являются пресловутые ФГОС ОО. Трудно найти более важного фактора в пользу проблемного обучения, чем образовательные стандарты, в теории которых заявляется, что технологической основой реализации ФГОС ОО является системно-

деятельностный подход. Проблемное обучение в сущности и представляет собой теоретическую основу системно-деятельностного подхода. Сама же практика проблемного обучения – совокупность форм, методов и технологий системно-деятельностного подхода, призванного учебный процесс осуществлять на качественной основе.

Доступны ли для младших школьников научно-теоретические понятия? Да теоретические и экспериментальные исследования показывают, что младшим школьникам доступны научно-теоретические знания, что при соответствующем содержании и методах обучения у детей формируется научно-теоретическое мышление. Одним из факторов формирования такого мышления является проблемное обучение.

Проблемное обучение представляет собой особый тип взаимообусловленной деятельности учителя и учащихся, детерминированная системой проблемных ситуаций. Это обучение характеризуется системой приемов и методов обучения, переосмысленных с точки зрения современной педагогики и психологии.

Все ли обучение должно быть проблемным? На этот вопрос ответил сам М.И.Махмутов. «Нет, не все, если под проблемным обучением иметь в виду только решение учебных проблем и только самостоятельное усвоение всего учебного материала. Все обучение должно быть развивающим, в котором самостоятельное усвоение знаний путем решения учебных проблем, путем открытий сочетается с репродуктивным усвоением знаний, излагаемых учителем или учебником. Проблемное обучение не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому оно не может заменить собой всей системы обучения, включающий разные типы, способы и формы организации учебно-воспитательного процесса. Но также и общая система обучения и воспитания не может быть подлинно развивающей без проблемного обучения, основой которого является система проблемных ситуаций»[6, с. 336].

Список литературы:

1. Векслер С.М. Некоторые эффективные методы организации и построения уроков. Ж. Физика в школе №2, 1988
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., Знание, 1974
3. Лернер И.Я. Дидактическая система обучения. М., Знание, 1976
4. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., Педагогика, 1983
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., Педагогика, 1972
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., Педагогика, 1975
7. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., Просвещение, 1977
8. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. Москва, Просвещение, 1985

УДК 159.9

Исмагилова Р. Р.

ассистент кафедры инженерной психологии и управления персоналом
ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н.Туполева Россия, Казань

E-mail: n.gabdreeva@mail.ru

**УМЕНИЕ РЕШАТЬ ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ И АДАПТАЦИЯ
ВЫПУСКНИКОВ ИНЖЕНЕРОВ-КОНСТРУКТОРОВ
НА ПРОИЗВОДСТВЕ**

Аннотация: Рассматриваются особенности адаптации на производстве молодых специалистов, в качестве причины затрудняющей этого процесса обозначается неумение решать социальные проблемы.

Ключевые слова адаптация, структура адаптации, проблемы

Ismagilova R. R.

assistant of the department of engineering psychology and human resource management Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev
Russia Kazan

E-mail: n.gabdreeva@mail.ru

ABILITY TO SOLVE PROBLEM SITUATIONS AND ADAPTATION OF DESIGN ENGINEER GRADUATES AT WORK

Abstract: The article deals with the peculiarities of adaptation of young professionals in the production. The inability to solve social problems is indicated as the reason impeding this process.

Keywords: adaptation, structure of adaptation, problems

Проблема адаптации выпускников инженерных вузов обуславливается рядом трудностей, таких как решение проблемных ситуаций организационного, профессионального, социально-психологического и наконец, личностного содержания. Целью нашего исследования было изучение особенностей профессиональной адаптации молодых инженеров конструкторского отдела. Адаптация на производстве начинается с вхождения в социальную среду и одновременно с решением профессиональных задач.

В обследовании принимали участие 35 молодых сотрудников из разных бригад конструкторских отделов ОАО «КВЗ».

Эксперимент проводился по методике «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации работника на предприятии». В результате мы обнаружили следующее: высокий уровень адаптации обнаружен у 2 испытуемых (6 %), выраженный уровень адаптации – у 26 испытуемых (74 %) и низкая адаптация у 7 (20%). Источниками препятствия адаптации выступают согласно средним данным по каждому критерию (фактору): степень удовлетворенности условиями труда - 4,6 балла, степень удовлетворенности собой на работе (производительная сторона) - 4,9 баллов, отношение к своей малой группе - 5,8 баллов, отношение к объединению, большой группе, к предприятию в целом - 5,9 баллов. Отношения между работниками не являются фактором дезадаптации (8,9 баллов), также как и степень удовлетворенности своим положением в коллективе (7,9 баллов). Однако здесь следует особо разобрать ответы и оценить адекватность интерпретации ответов на вопросы методики. Так последние цифры говорят о том молодые специалисты не видят в социальном взаимодействии проблему с позиции ее роли в их профессиональной деятельности (иначе не было бы негативных собственно личностных высказываний что говорит о недооценке этого компонента при организации своей деятельности). Предварительно можно сделать вывод о том, что возможность существования такой проблемы ими не решается в процессе профессиональной подготовки и не включена в систему регуляции (Габдреев Р.В).

С помощью методики «Парные сравнения» мы выяснили, что материальные потребности у наших испытуемых частично не удовлетворены или совершенно не удовлетворены (у 54 % и 46 % соответственно). Потребность в безопасности также в основном находится в зоне частичной неудовлетворенности (у 77% испытуемых). Социальные потребности у 40 % испытуемых удовлетворены и у 60% частично не удовлетворены. 83% респондентов показывают частичную неудовлетворенность

потребности в признании. Также результаты большинства испытуемых показывают, что потребность в самовыражении частично не удовлетворена или полностью не удовлетворена.

По методике «Внешняя экспертная оценка профессиональной компетентности» непосредственные руководители испытуемых большинству из них дали высокие оценки и оценки выше среднего по пятибалльной системе (от 3,4 – 4,8 баллов в среднем по выборке). Максимальные оценки даны по моральным аспектам отношения к работе (добросовестность, старательность, работоспособность). Далее по убыванию идут оценки профессиональной компетентности (общая оценка как специалисту, сложность работы с которой может справиться, оценка скорости работы) и менее всего была оценена самостоятельность (умение правильно организовать свою работу, умение самостоятельно решать организационные и производственные вопросы). И в данном случае наблюдается линейное моделирование при построении своей деятельности на предприятии без учета социальных, поведенческих и временных факторов. Особо остановимся на временных факторах, т.е. стремлении получить все материальные блага уже в ближайшее время и, наконец, не совсем адекватной самооценке своих профессиональных возможностей, влияющих на недовольство материальным благополучием. Можно утверждать, что такая ситуация сохраняется и передается со школы где на сегодняшний день во многом отсутствует творческий компонент в обучении учащихся. Махмутов М.И., организовав обучение и описывая его как систему и цепочку проблемных ситуаций, ставил в скрытом виде цель – решения учебных, исследовательских, социальных и личностных проблем. Здесь следует вспомнить и Матюшкина А. М. который особо подчеркивал связь решения проблем с регулятивной функцией психики, об этом же, описывая профессиональную подготовку в вузе, писал Габдреев Р.В., исследуя взаимосвязь когнитивных и регулятивных функций психики.

На основе положений о психологической структуре профессиональной адаптации нами были выделены компоненты профессиональной адаптации в виде системы проблем, основные из которых: потребности в решении профессиональных проблем (во время учебы многими преподавателями отмечается желание студентов выполнять все по образцу), мотивация(владение методами обоснования необходимости решения проблем самостоятельно или совместно с коллегами), готовность к профессиональной деятельности, соответствие работы способностям, нервно-психическая устойчивость и поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, психологический климат в коллективе, отношение к предприятию, материальная удовлетворенность трудом, удовлетворенность условиями труда, удовлетворенность собой на работе, удовлетворенность трудом, отношение к руководителю. Являясь системообразующим компонентом деятельности, мотивационная сфера связана с профессиональной адаптацией, имеет ведущее значение как компонент профессиональной адаптации. В заключении особо следует отметить, что в вузе мы работаем с людьми, имеющими навыки репродуктивной деятельности, которые доминируют над творческими, и следует, не отрицая первое, работать и над второй частью психической деятельности, используя проверенные технологии теории Махмутова М.И.

УДК 159.9/81

Каирбекова Б.Д.¹, Нагатаева А.С.², Мухамеджанова З.³

¹ доктор педагогических наук, профессор Инновационного Евразийского университета, Казахстан г. Павлодар
E-mail: kairbekova.bagzhanat@mail.ru

² учитель русского языка и литературы Средняя общеобразовательная школа № 33 Казахстан г. Экибастуз E-mail: nagatayeva01@mai.ru

³учитель средней школы №29 Казахстан г. Павлодара

E-mail: zauresh.aitmukhanovna@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО – ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассмотрены некоторые теоретические аспекты связи речевого общения с процессом взаимодействия (интеракции) и с системой общественных отношений, проявляющихся в общении, а также о формировании речевой коммуникации у современных учащихся с позиции психолингвистики и педагогики.

Ключевые слова: речевая коммуникация, психолого-лингвистические и педагогические аспекты, формирование, современная школа.

Kairbekova B.D.¹, Nagataeva A.S.², Z.Muxamedzhanova³

¹Ph Doctor of education Innovative Eurasian University Pavlodar s.

² teacher of Russian language and literature School № 33 (Ekibastuz)

³teacher School № 29 (Pavlodar)

PSYCHO-LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION THE SPEECH COMMUNICATION OF MODERN SCHOOL STUDENTS

Annotation. This article discusses some of the theoretical aspects of the relationship of verbal communication with the process of interaction and the system of social relations, which are manifested in communication, and also it discusses the formation of verbal communication of modern students from psycholinguistic and pedagogy position.

Key words: verbal communication, psycho-linguistic and pedagogical aspects, formation, modern school.

В современной философской, социологической и психологической науке подчеркивается связь речевого общения с процессом взаимодействия (интеракции) и с системой общественных отношений, проявляющихся в общении. Поскольку язык используется не только для общения, но и в других видах деятельности (в познавательной, т.е. мышлении, в мнемической – как опора памяти), можно выделить собственно речь (или внешнюю), которая имеет коммуникативную направленность, т.е. ориентирована на понимание другими людьми с целью воздействия на их сознание и деятельности, а также на социальное воздействие. Человек, будучи по своей природе существом социальным, не может жить вне связи с другими людьми: он должен советоваться, делиться мыслями, чувствами, сопереживать, искать понимания и т.д. Каналом связи с другими людьми является общение. Основным способом удовлетворения личных потребностей человека в общении – речь. Именно поэтому его называют речевым общением, или речевой коммуникацией. Речевая коммуникация – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности. Она органически включается во все виды деятельности человека (трудовую, общественную, познавательную и т.п.) [1]. Речевое общение осуществляется между многими, несколькими или двумя людьми, каждый из которых является носителем активности и предполагает её в своих собеседниках. Формой проявления речевой коммуникации является речевое поведение собеседников, содержанием – речевая деятельность. Формирование социально активной личности ребенка предполагает развитие речевого поведения и речевой деятельности. Иными словами, задача сводится к формированию

у школьников «коммуникативной компетентности».

В понимании социолингвистов, компетентность – это не врожденная способность, а способность, формируемая во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально – коммуникативного опыта, т.е. коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения [2]. В речевом общении выделяются три стороны: интерактивная (взаимодействие), коммуникативная (приём, передача, обмен информацией), перцептивная (восприятие и понимание людьми друг друга). Речевая коммуникация – единство взаимного обмена информацией взаимодействия собеседников друг на друга с учётом отношений между ними, установок, намерений, целей, всего того, что приводит не только к движению информации, но и к уточнению и обогащению тех знаний, сведений, мнений, которыми обмениваются люди. В структуре речевой коммуникации выделяется три взаимосвязанных компонента: процессуальный, знаковый, текстовый.

1. Процессуальный компонент включает в себя все виды речевой деятельности участников общения: говорение, слушание, письмо, чтение.

2. Знаковый компонент включает речь и язык. Речь рассматривается как способ формирования и формулирования мысли (внутренняя или внешняя, устная или письменная, диалогическая или монологическая). Средствами речевой коммуникации могут выступать различные знаковые системы. Одним из древнейших средств общения является язык. Всякий язык, в какой бы форме он не выражался, является знаковой системой. Наряду с звуковыми используются письменные знаки, зрительные образы, мимика, жесты, рисунки, интонация и др.. Знаки отличаются один от другого материей, т.е. из чего состоит данный знак. Некоторые группы людей часто в качестве знаков общения используют татуировки, жаргонные слова, аббревиатуры.

В процессе общения знаки выполняют определенные функции. Прежде всего, они указывают на принадлежность личности к той или иной группе. «Знак есть часть и условие процессов общения как одной из сторон социального взаимодействия людей как членов группы или общества в целом», - пишет [3]. Каков же механизм использования знаков в общении? На этот вопрос отвечает русский лингвист В.Н. Волошилов, писавший почти полвека назад: «Значение – не в слове, и не в душе слушающего. Значение является эффектом взаимодействия говорящего со слушателем на материале данного звукового комплекса <...>Только ток речевого общения даёт слову его значение» [3].

3. Текстовый компонент как результат речевой коммуникации включает в себя содержание и смысл, оформленные определенным образом (тип, жанр, стиль речи). Выделяются два принципиально различных вида коммуникации: личностная и метаязыковая. Личностная речевая коммуникация – сообщение некоторых сведений о предмете или явлении, в результате которого в сознании адресата не возникает преобразований в слове, смысле. Например, «Доброе утро, ребята! Все ли в классе?» - спрашивает учитель. В метаязыковой коммуникации лексический фон непременно изменяется, в его состав входит информация – метаязыковая, по словам Р.Якобсона, функция « толкования». Вот как, например, учитель в 1 – ом классе объясняет, что такое троллейбус: «Троллейбус похож на автобус, но мотор у него от электрического тока. Поэтому у троллейбуса есть дуга, как у трамвая, но он ходит не по рельсам, а по обычным улицам, и у него, как у любой машины, колеса на шинах». О чем говорит этот пример? Прежде всего, о том, что, передавая общественное значение, учитель использует слова, семантику которых необходимо уточнить детям. Владение этим видом речевой коммуникации для учителя очень важно. При усвоении звуковой оболочки слова его значение не усваивается, как думали, «в готовом виде», а начинает развиваться. Поэтому у ребенка и у взрослого одним и тем же словам приписывается

разная семантика. Следовательно, учитель должен постоянно воздействовать на сознание ребенка, чтобы приблизить его понимание слова к своему [4].

Таким образом, приемы объяснения учителем нового материала целиком покоятся на метаязыковой коммуникации. И от того, как построены его высказывания, во многом зависит полнота и глубина знаний учащихся. По типу отношений между участниками различаются: межличностная, групповая, массовая коммуникация. По средствам – речевая (письменная и устная), паралингвистическая (жест, мимика, мелодия), вещественно-знаковая (продукты производства, изобразительного искусства и т.д.). Результатом речевой коммуникации людей в процессе общения становятся их сообщения разной степени эффективности (что удалось, что не удалось; почему не получилось, какие ошибки помешали?).

Межличностные отношения – это взаимная готовность партнёров по общению к определённому типу взаимодействия и речевой коммуникации. Готовность сопровождается эмоциональными переживаниями (положительными, отрицательными, индифферентными) и реализуется в поведении участников общения, и тогда устанавливаются отношения определённого типа: приятельские, дружественные, официальные, натянутые и др. Отношения могут проявляться в форме суждений, вербальных оценок, в эмоциях и чувствах собеседников. «Ничто – ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши, - писал К.Д.Ушинский, - не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования, в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и её строя. В мыслях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствования наши скажут нам, что мы такое: не то, чем бы мы хотели быть, но то, что мы такое на самом деле» [5].

Типичное для человека внутреннее отражение других людей называют стилем отношений. А совокупность индивидуальных особенностей речевого и неречевого поведения человека, влияющих на своеобразие протекания общения, называют стилем общения. Выделяются несколько типичных стилей общения, суть которых отражается в их наименованиях:

- общение-устрашение (авторитет одного из собеседников держится на страхе, который он внушает своим партнёрам);
- общение с четко выраженной дистанцией (собеседники отдаляются друг от друга, не раскрывают себя, что отрицательным образом отражается на их отношениях);
- общение – заигрывание (собеседник стремится понравиться, «снимая» между собой и участниками общения необходимую дистанцию);
- общение дружеского расположения (между собеседниками устанавливаются дружеские отношения);
- общение – совместная увлеченность познавательной деятельностью.

Взаимодействие и речевая коммуникация в ходе общения становятся возможными только тогда, когда его участники могут оценить уровень взаимопонимания и дать себе отчет в том, что собой представляет партнер по общению. В педагогическом контексте суть речевой коммуникации определяется тем, что человек, усваивающий знания и сообщения, на их основе обдумывает материал и готовится к устным и письменным высказываниям [6].

Речевая деятельность основывается на двух принципах внешней речи. Во-первых, в восприятии человеком слышимых и видимых речевых сигналов. Во-вторых, в произнесении звуков языка, осуществляемое с помощью мышц гортани, языка, губ и т.д. Внешняя речь является двусторонней деятельностью и предполагает наличие отправителя и получателя речевых сигналов. Отправитель говорит и пишет, а получатель слушает или читает. Внешняя речь может быть диалогической и монологической. В лингвистической литературе диалог и монолог рассматривают как два вида речевой коммуникации, тесно взаимосвязанные и обуславливающие друг друга. Их объединяет общая языковая система.

Список литературы:

1. Антон Э. Исследования проблемы речевого взаимодействия на уроке в некоторых зарубежных странах // Измерения в исследовании проблем воспитания. – Тарту, 1973. – С.154 -158.
2. Белл Р.Т. Социоллингвистика: цели, методы, проблемы / Под редакцией А.Д. Швейцера.- М.: Международные отношения, 1980.- С.50.
3. Волошилов В.Н. Марксизм и философия языка. – Л., 1929. – С.123
4. Каирбекова Б.Д., Сырымбетова Л.С. Речевая коммуникация: Проблемы слабоуспевающих учащихся сельской школы. Караганда -2007 – 168с.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 томах. – Т.4. –М.: Педагогика, 1988. – С.117 – 118.
6. Славина Л. С. Трудные дети. - М., 1998. -С. 360-408

УДК 159.9

Каирбекова Б.Д.¹, Нагатаева А.С.², Мухамеджанова З.³

¹ доктор педагогических наук, профессор Инновационного Евразийского университета, Казахстан г. Павлодар
E-mail: kairbekova.bagzhanat@mail.ru

² учитель русского языка и литературы Средняя общеобразовательная школа № 33 Казахстан г. Экибастуз
E-mail: nagatayeva01@mai.ru

³учитель средней школы №29 Казахстан г. Павлодара
E-mail: zauresh.aitmukhanovna@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ - СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены некоторые специфические признаки формирования диалогической речи, а также определены следующие основные признаки диалогической речи: мотивированность, ситуативность, связь с деятельностью. Авторы предлагают методики развития диалогической речи у младших школьников.

Ключевые слова: специфические признаки, диалогическая речь, мотивированность, ситуативность, связь с деятельностью

Kairbekova B.D.¹, Nagataeva A.S.², Z.Muxamedzhanova³

¹Ph Doctor of education Innovative Eurasian University Pavlodar s.

² teacher of Russian language and literature
School № 33 (Ekibastuz)

³teacher School № 29 (Pavlodar)

SPECIFIC FEATURES OF THE FORMATION THE DIALOGICAL SPEECH

Annotation. This article describes some specific features of the formation the dialogical speech, and also following main features: motivation, situation, connection with the activities are determined. The authors offer the methods of dialogical speech development of younger students.

Key words: specific features, dialogical speech, motivation, situation, connection with the activities.

Диалогическая речь – это один из видов деятельности вообще, но диалогическая речь есть речевая деятельность, следовательно, у него имеются и какие – то

специфические признаки, можно выделить следующие основные признаки диалогической речи: мотивированность; ситуативность; связь с деятельностью.

На данных признаках остановимся подробно.

Мотивированность. Диалогическая речь всегда мотивирована. Человек, как правило, говорит потому, что у него есть мотив, выступающий, по выражению А.Н. Леонтьева, в роли мотора деятельности. Мотив может быть осознаваем и не осознаваем в данный момент, но он всегда связан с общением, со всеми его компонентами [7]. В основе мотивации лежат потребности:

1. потребность в общении как таковая, свойственная человеку как существу социальному;

2. потребность в совершении данного конкретного речевого поступка, потребность «вмешиваться» в данную речевую ситуацию.

Оба эти два вида взаимосвязаны, но в смысле их использования в обучении неоднозначны. Первый вид можно назвать общей коммуникативной мотивацией, её уровень часто не зависит от организации учебного процесса (есть люди разговорчивые и неразговорчивые), но он является фоном для второго вида мотивации. Второй вид – это ситуативная мотивация, уровень которой в решающей степени определяется тем, как мы обучаем, в частности, как создаём речевые ситуации, какой используем материал и т.д. Как ситуативные интересы ведут к образованию устойчивых интересов, так и ситуативная мотивация воспитывает у обучаемого потребность в общении вообще, создаёт постоянную мотивационную готовность. Это важно для установления речевого партнёрства. Отсутствие в отношениях учеников и учителя статуса речевых партнёров проистекает как раз из-за отсутствия коммуникативной мотивации (обоих видов). Процесс речевой деятельности тесно взаимосвязан с деятельностью мыслительной. Неслучайно часто используется термин «мыслительно – речевая деятельность». Но то, что совершается в процессе мышления как « активном процессе отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях», не идентично тому, что происходит при мыслительной деятельности, связанной с диалогической речью. Вспомним слова С.Л.Рубинштейна о том, что «говорить ещё не значит мыслить». Дело в том, что перед человеком возникают разные задачи. Например, он должен путём познавательной деятельности найти что-то неизвестное, новое (для людей, для себя) [8]. Речь здесь – вспомогательное средство, которым надо владеть в совершенстве. Это мыслительные задачи, а мышление в них выполняет познавательную функцию [8]. Конечно же, предлагаемое деление задач весьма условно, но оно помогает перенести центр тяжести в обучении на главное. Ведь диалогическая речь - это постоянное решение коммуникативных речемыслительных задач. И если мы хотим обучить детей диалогической речи как средству общения, то делать это следует на подобных же задачах.

Ситуативность. Ситуативность диалогической речи как деятельности проявляется в соотносённости речевых единиц с основными компонентами процесса общения. Так, на дальнейший ход развития общения может повлиять любая произнесённая одним собеседником речевая единица, если она в смысловом отношении «вписывается в контекст деятельности другого собеседника, т.е. прямо или косвенно затрагивает его взаимоотношения с каким-то другим лицом. Преломляясь через личность, эта речевая единица может менять коммуникативную задачу и влиять на мотивацию. Таковы её потенциальные возможности. Когда речевая единица не способна «продвинуть» речевую ситуацию, когда она, так сказать, повисает в воздухе, а, следовательно, не поддерживает речевой контакт (или сначала не устанавливает его), значит, она не воспринимается собеседником как значимая для контекста его деятельности, т.е. она не ситуативна. Поэтому ситуативность мы будем понимать, как соотносённость речевой единицы с контекстом потенциальной способности речевой единицы вмешиваться в систему взаимоотношений, развивать, двигать её в желаемом

направлении. Иными словами, ситуативность есть потенция речевого контакта. В процессе реального общения не ситуативные высказывания не вызывают реакций собеседника; в процессе же обучения положение ученика обязывает его реагировать на подобные высказывания. Но польза от этого минимальна, ибо речевые единицы, будучи лишёнными ситуативной соотнесённости, не связываются ассоциативно (как говорят лингвисты, не маркируются) ни отношениями, ни речевыми задачами, ни мотивами, ни чувствами и т.п., поэтому либо исчезают из памяти, либо остаются в ней, но не вызываются в нужный момент, когда в них появляется коммуникативная потребность [5]. Если обучение диалогической речи организовано как процесс постоянного решения речемыслительных задач, то создаётся связь речевых единиц со всем необходимым, что обеспечивает способность усвоенного речевого материала к переносу в новые ситуации.

Связь с деятельностью. Диалогическая речь как один из видов речевой деятельности несамостоятельна. С одной речью, как выразился, А.А. Леонтьев, человеку нечего делать. Диалогическая речь «обслуживает» всю другую деятельность человека. Но диалогическая речь не только играет служебную роль, она во многом зависима от общей деятельности человека. Достаточно упомянуть два момента. Первый касается содержательного аспекта диалогической речи, которая полностью обусловлена сферами деятельности человека. Этим определяется отбор речевого материала, и в какой-то степени его организация. Второй момент связан со стимуляцией диалогической речи. Потребность, скажем, убедить кого-то в чём-то возникает только в том случае, если ситуация, вызвавшая такую задачу, является следствием каких-то прежних событий, к которым причастны собеседники (иногда непосредственно они, иногда опосредованно через отношения с другими), или предтечей событий будущих.

Иными словами, потребность убедить кого-то, допустим, в своей правоте у человека не возникает, если обстоятельства, взаимоотношения, которые в принципе требуют действий по убеждению, не касаются каких-то аспектов деятельности самого человека, не связаны с ними, не включены в контекст его деятельности. И чем шире и глубже эти связи каждой данной ситуации со всем контекстом деятельности, тем легче вызывается речевая реакция [1].

Если с этой точки зрения взглянуть на процесс обучения, то не трудно заметить, что упражнения часто выглядят как обособленные островки: между ними есть дидактические мостики, но редко имеются мостики содержательные, смысловые. Это происходит в том случае, если то, о чём ученик говорит на уроке, не связывается с контекстом его деятельности. Группа учёных (А.Н.Гвоздев, А.В.Запорожец, А.М.Леушина, Д.Б. Эльконин и др.) установила, что характерными и исключительно широкими особенностями детской речи являются образование слов и их форм по аналогии. Самостоятельное конструирование предложений первоначально осуществляется в процессе диалогической речи на основе словесного контакта ребёнка с взрослыми [9]. Речь ребёнка в этот период состоит из ответов на вопросы взрослого, вопросов к взрослому в связи с трудностями, возникающими в ходе деятельности, а также требований об удовлетворении своих потребностей. Овладение речевым общением начинается с использования ребёнком отдельных предложений разных типов, в основном побудительных, которыми он овладевает по подражанию. Позже в его речи появляются вопросительные и повествовательные предложения. Диалогическая речь усложняется в связи с развитием коллективной деятельности детей. Дневниковые записи матерей показывают, что оно связано с игровой деятельностью. В исследованиях М.М.Кольцовой, Е.К. Кавериной, Г.Л. Розенгарт-Пупко, Ф.И. Фрадкиной установлено, если слово у ребёнка сочетается с определённым действием, оно быстро становится сигналом к его выполнению. Однако развитие речи ребёнка зависит, прежде всего, от общения между взрослым и ребёнком. Но только организация активного общения ребёнка с окружающими является одним из

существенных условий его быстрого развития, и особенно развития речи [6]. В связи с этим Н.Н. Жинкин обращает внимание школьных педагогов на то, что корни речи уходят глубоко в почву потребности общения, и на всех этапах речевого развития необходимо опираться на потребность ребёнка в общении [2].

Список литературы:

- 1 Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Спб: «Детство-Пресс», 2007.
- 2 Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи.//Жинкин Н.Н.Язык. Речь. Творчество (Избранные труды). М.: Лабиринт, 1998. - 368 с
- 3 Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.:Педагогика 1990 - 199с
- 4 Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. Издательство:Москва. Директмедиа Паблишинг 2010г. 717стр. ISBN: 978-5-9989-0398-4
- 5 Каирбекова Б.Д., Сырымбетова Л.С. Речевая коммуникация: Проблемы слабоуспевающих учащихся сельской школы. Караганда -2007 – 168с.
- 6 Кольцов М.М. Развитие речи младших школьников. – М., 1978. -124с.
- 7 Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика 1983, т.2 - 320с.
- 8 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. – М.,1989, т.2 – 328с.
- 9 Эльконин Д.Б.Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание,1974.- 64с.

УДК 37

Кандаурова О.В.

к.п.н., преподаватель общественных дисциплин
ГАПОУ «Альметьевский политехнический техникум»
Россия, Альметьевск
E-mail: kan-olga69@mail.ru

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В
УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: статья рассматривает использование деятельностного подхода в процессе формирования социальной компетентности как разновидности профессиональной в условиях современного рынка труда и новых требований к рабочим и специалистам, основанных на профессиональных компетенциях.

Ключевые слова: деятельностный подход, социальная компетентность, федеральные государственные образовательные стандарты.

Kandaurova O. V.

candidate of pedagogical science, a teacher of Almetyevsk polytechnical technical school Russia Almetyevsk
E-mail: kan-olga69@mail.ru

**ACTIVITY APPROACH AS A FACTOR OF SOCIAL COMPETENCE IN THE
FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF SECONDARY VOCATIONAL
EDUCATION**

Abstract: The article examines the use of the activity approach in the process of formation of social competence as a kind of professional competence in a modern labor

market and also new requirements for workers and specialists, based on professional competences.

Keywords: activity approach, social competence, Federal state educational standards.

В настоящее время во всем мире происходят существенные изменения в сфере труда, информации, власти, образования. Система среднего профессионального образования (СПО) в целом исходит из того, что вся система воспроизводства трудового потенциала страны получает новый социальный заказ, включающий в себя признание рынка рабочей силы, усиление ее конкурентоспособности на основе повышения профессионализма, компетентности и мобильности. Главной целью образования сегодня, как подчеркивает Р.З.Богоудинова, является «подготовка личности к успешной деятельности в общественной и профессиональной сферах жизни общества» [1; с.11].

Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности.

Важной особенностью профессиональной компетентности человека в контексте деятельностного подхода является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Профессиональная компетентность специалистов любого профиля включает такие разновидности, как: практическая (специальная), психологическая, информационная, коммуникативная, экологическая, валеологическая, социальная.

П.Н.Осипов, анализируя основные обязанности и умения квалифицированных специалистов со средним образованием любой отрасли, подчеркивает необходимость формирования социальной компетентности для их будущей профессиональной деятельности. Это связано с тем, что первостепенной и наиважнейшей их функцией как будущих руководителей среднего уровня является организация работников первичного звена для выполнения предусмотренных производственных задач. Для рациональной организации работы людей специалисту со средним образованием необходимы знания личностных и деловых характеристик работников, взаимоотношений в коллективе, умений осуществлять социальную диагностику и прогнозирование, владеть навыками анализа общественного мнения, методами получения интересующей его информации, а также многих других знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно управлять людьми и организовывать производство [7; с. 6].

Социальная компетентность, нами понимается как, способность устанавливать взаимодействие в социуме с учётом позиций других людей, направленная на сотрудничество, работу в команде, проявлять коммуникативные навыки, умение принимать собственные решения и нести за них ответственность, осознание собственных потребностей и целей, определение личностной роли в обществе, развитие профессионально-важных качеств, саморегулирование [3; с.73].

Всякий субъект социальной деятельности – медик, юрист, строитель – всегда включен в процессы социального взаимодействия, вынужден проявлять социальную компетентность.

Для того, чтобы выпускник, дипломированный специалист овладел этой компетентностью необходимо пересмотреть подходы к организации учебно-воспитательного процесса, к аудиторной и внеаудиторной деятельности, в том числе и к преподаванию социально-экономических дисциплин на основе деятельностного подхода.

Необходимость деятельностного подхода объясняется еще и тем, что реальный кризис планово-директивной экономики вытеснил из общественного сознания синкретическое видение человека (как фактора производства) современным видением,

основанным на главенстве приоритета человеческой личности, для которой характерно самостоятельное принятие ответственных решений в ситуации выбора с прогнозом возможных последствий, способность к сотрудничеству, высокая мобильность, динамизм, конструктивность [4; с.4].

В связи с этим назрел поиск путей повышения эффективности формирования социальной компетентности в практической деятельности будущих специалистов среднего звена за счет совершенствования подготовки на деятельностной основе. Это необходимо для сближения содержания дисциплин с профилем подготовки специалистов, спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника, повысить ее прагматичность, придать ей прикладной характер.

Актуальность деятельностного подхода прослеживается в государственных образовательных стандартах второго поколения (ГОС-2) и федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения (ФГОС).

Понимание сущности образовательного результата зависит от той парадигмы, в рамках которой рассматривается образование, его цели. В отечественной педагогике глубоко разработана деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных способов деятельности. В этом случае процесс учения понимается уже не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций обучающегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

Поскольку в системе СПО готовят специалистов с присвоением квалификации «техник-технолог», подразумевающую работу с людьми и руководство ими, а также организацию производственных работ, сегодня актуально обеспечить формирование социальной компетентности у будущих специалистов в управленческой деятельности еще в период обучения в техникуме. Для того чтобы выпускник, дипломированный специалист смог проявлять эту компетентность и необходимо пересмотреть подходы к ее формированию у студентов на основе деятельностного подхода.

Деятельностный подход разработан в трудах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, В. А. Сластенина, В. Д. Шадрикова и др. Под деятельностным подходом понимается система принципов, форм и методов, обеспечивающих первоочередное освоение знаний и умений, необходимых для эффективной и приносящей удовлетворение деятельности в различных областях практической жизни [2; с.195]. Цель подхода состоит в переводе обучаемого в позицию субъекта познания, труда и общения, что, в свою очередь, невозможно: а) без непрерывной систематизированной смены различных видов деятельности всех субъектов, а также их продуктивного взаимодействия; б) без максимально полного раскрытия социально-коммуникативного потенциала студента с его дальнейшим активным использованием в процессе профессиональной деятельности [8; с.32-33]. Деятельностный подход является основой практико-ориентированного обучения, которое направлено на приобретение, кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Обучение не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, связанного, в свою очередь, с компетентностным подходом. Направление деятельностного подхода – организация процесса обучения, использование технологий практико-ориентированного обучения, где сам процесс приобретает деятельностный характер. Компетентностный подход же ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Отсюда следует, что достичь цели и получить результат – сформировать социальную компетентность студентов – возможно именно при условии реализации деятельностного подхода в обучении. При деятельностном подходе к процессу организации обучения студенты становятся активными субъектами учения и процесс обучения, таким образом, представляет собой обучение в деятельности. Новая роль и

деятельность студента в этих условиях требует от него активного усвоения и развития знаний и умений, для чего необходимо использовать разнообразные педагогические технологии, методы и формы обучения. Организация процесса обучения техника-технолога осуществляется, прежде всего, через аудиторную и внеаудиторную деятельность при использовании индивидуальной, парной, групповой формы обучения, теоретической и практической, а также и при их сочетании. Теоретические: лекции, индивидуальные консультации, экскурсия. Из форм теоретической подготовки студентами отмечены занятия, проведенные с использованием модульно-компетентностной технологии. В ходе занятия студенты блочно самостоятельно изучают учебный материал, после чего выполняют задания по основным вопросам темы (закрепляющий материал) и в конце занятия выполняют задания по всему учебному материалу для проверки степени усвоения приобретенных знаний. В конце занятия студенты заполняют дневник урока. Отзывы студентов показали, что данная форма и технология проведения занятия получили одобрение, что выразилось в их оценке. На вопрос об оценке урока предлагалось три варианта ответа – довольны, удовлетворены, разочарованы. 78% дали ответ – довольны, 22% – удовлетворены. Ответ «Разочарован» не дал никто. Практические: семинары, презентация профессии по выбранному направлению (групповая форма), тематические презентации, практические работы с решением проблемных задач, деловая игра, дидактический тренинг, тестирование, публичное выступление, самостоятельная работа (написание эссе, подборка пословиц и поговорок, заполнение таблиц, подготовка сообщений на заданную тему). Следует отметить, что сами студенты отдают предпочтение именно практическим и деятельным формам обучения. Подтверждением этому служит данный ими ответ в проведенном опросе об их предпочтениях в формах обучения: 88% опрошенных студентов отдали предпочтение практическим формам.

При перечисленных формах организации обучения, отвечающие деятельностному подходу, эффективны методы преподавания и методы учения, активные и интерактивные методы.

В отечественной дидактике сложились различные классификации методов обучения. Классификация И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, основа которой – характер деятельности обучаемых, степень самостоятельности и творчества; М. А. Данилова, Б. П. Есипова – организация упорядоченной учебной деятельности учащихся по достижению дидактических целей и решению познавательных задач. У М. И. Махмутова – это бинарная классификация, в которой методы обучения группируются на основе двух общих признаков: на сочетании методов преподавания и методов учения и их связи. Пять методов преподавания (деятельность учителя в учебном процессе) – информационно-сообщающий, объяснительный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий, побуждающий. Пять методов учения (деятельность учащихся) – исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый (эвристический), поисковый [5, с.237,240]. Практические методы (решение ситуационных профессиональных задач, деловая игра) делают обучение активным, деятельностным, контекстным (включенным в профессиональную деятельность). Частично-поисковый (эвристический) метод побуждает студентов формулировать самим выводы, правила на основе наблюдений, жизненного опыта, производственной практики, логических рассуждений. Поисковый – требует активной мыслительной деятельности обучаемых, творческого поиска, анализа их опыта и накопленных знаний, умения обобщать частные выводы и решения посредством умело организованной деятельности преподавателя, который руководит этим процессом с помощью наводящих вопросов и целевых заданий, подводя их к определенным выводам.

Таким образом, деятельностный подход в условиях смены образовательных стандартов выступает одним из факторов формирования социальной компетентности,

что способствует обеспечению готовности выпускника к работе, будущей профессиональной деятельности. Кроме того, деятельностный подход должен стать эффективной методологией построения практико-ориентированного образования в XXI веке.

Список литературы

1. Богоудинова, Р.З. Опережающее образование как приоритет модернизации России. – Казань, 2011. – 132 с.
2. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем: Уч. пособие / Л.И.Гурье – Казань: Изд-во КГТУ, 2004. – 212 с.
3. Кандаурова, О.В. Анализ применения государственных образовательных стандартов по социально-гуманитарным наукам/ Л.А.Волович, О.В.Кандаурова // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2013. – № – 3 (36) – С. 71-75.
4. Кандаурова О.В. Формирование социальной компетентности студентов ссуз в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин: Дисс. кандидата пед. наук/ О. В. Кандаурова – Казань, 2013. – 241 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории.– М.: Педагогика, 1975. – 275 с.
6. Осипов, П. Н. Концепция социологического образования специалистов среднего звена / П.Н.Осипов // Ярославский педагогический вестник. – 1995. – №2. – С. 37-42.
7. Осипов, П. Н. Социологическая подготовка специалиста: какой ей быть?/ П.Н.Осипов // Специалист. – 1995. – № 2. – С. 35-38.
8. Шумилова, Е. А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.А.Шумилова // Педагогическое образование в России. – 2010. – №3. – С. 31 – 36.

УДК 378.4

Касаткина С. С.

к.филос. н., доцент кафедры истории и философии
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»

Россия, г. Череповец

E-mail: SvetlanaCH5@rambler.ru

**УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ФИЛОСОФСКИЙ ФЕНОМЕН**

Аннотация: Тезисы доклада, сформулированные в данной работе, акцентируют внимание общественности на сути университетского образования, его роли, компонентах настоящего и перспективах развития. Высшее образование в России – уникальный феномен, определивший духовный потенциал государства.

Ключевые слова: Университетское образование. Феномен высшего образования. Воспитание. Образование. Гуманизм

Kasatkina S.S.

Ph. D, assistant professor Cherepovets State University,
Russia, Cherepovets

E-mail: SvetlanaCH5@rambler.ru

UNIVERSITY EDUCATION AS A PHILOSOPHICAL PHENOMENON

Abstract: Abstracts of the report , set out in this paper , emphasize the public's

attention on the essence of university education , its role , the components of the present and prospects. Higher education in Russia - a unique phenomenon , defining the spiritual potential of the state .

Keywords: University education . The phenomenon of higher education. Education . Education. Humanism

Образование является серьезным социокультурным приоритетом развития современного общества. Университетское образование определяет парадигму будущего человечества, формирует модель его устойчивой эволюции. Как справедливо замечают Д. Икеда и В. Садовничий в своих «Диалогах об образовании и воспитании», под термином «устойчивое развитие» следует понимать такую модель движения общества вперед, при которой достигается удовлетворение жизненных потребностей нынешнего поколения людей без ущерба для будущих поколений [1]. В многообразии развития образовательных идей формируются образовательные доктрины, являющиеся важнейшим и неотъемлемым элементом человечества в любой период истории его развития. «Зародившись параллельно с генезисом мышления, языка и коммуникации, система обучения, воспитания и социализации прошла долгую эволюцию, развиваясь вкуче с развитием человеческой культуры. В различных типах общественных организаций наблюдается разнообразие реализации их формы и содержания, что обусловлено неоднородностью культурно-исторического процесса» [2]. Университетское образование олицетворяет собой пространственно-временной духовный центр, объединяющий лучшие традиции, инновации, практики общественной жизни в контексте воспитания, обучения, исследовательской деятельности, науки. Таким образом, университеты можно назвать центрами гуманизма, очагами современной цивилизации.

Взяв за основополагающие взгляды материалы дискуссии ректора МГУ им. М. В. Ломоносова В. Садовничего с создателем и руководителем образовательной системы Сока (Япония) доктором Д. Икеда, можно определить феноменологическое представление об университетском образовании в целом. Так, они отмечают, что роль университетов в жизни общества многогранна. Высшее образование представляется аттрактором, вокруг которого возникает упорядоченность общественных отношений. Вузы играют роль противовеса процессам развала, разрухи, отвержения истории. «Одновременно именно университеты как сито, как механизм наиболее приспособлены к тому, что бы отделять «зерна от плевел», утверждать в жизни истинно новое, быть его проводниками в обществе, стоять непреодолимой стеной на пути ложного знания и административного давления» [1, с. 214]. В XXI веке университеты несут особую цивилизационную миссию, сосредотачивая в своих пространствах наряду с традициями приоритетные направления развития информационного общества. В. Садовничий отмечает, что университеты в глобализирующемся мире призваны воспроизводить социально-профессиональный состав, социальную структуру, а так же поддерживать и развивать духовный потенциал общества. Д. Икеда фокусирует внимание на специфике высшей школы в ключе ее международной мобильности, универсальности, уподобляя ее «спасительным тропам в джунглях выживания». Диалоги о воспитании и образовании наполнены размышлениями об «образованности» и «профессионализме» в контексте вузовской специфики. Университет признается одним из тех универсальных инструментов, созданных человеческим обществом, где человек получает помимо рабочей специальности и образование как готовность свободно ориентироваться в окружающем мире и обществе. Система российского высшего образования отличается фундаментальностью, универсальностью и широкомасштабностью приобщения студентов к различным областям общественной жизни.

Уникальными явлениями российского университетского образования являются аспирантура, докторантура, заочное образование. Данные феномены – важные факторы

успеха вузов, где первые два формируют навыки отработки владения научными методами работы для создания самостоятельного исследования в конкретной сфере, а последнее решает задачу получения образования без отрыва от производства. В рамках Болонского процесса российские вузы переняли европейский опыт бакалавриата и магистратуры, при чем, в некоторых случаях сохранился и специалитет. Появился простор для научно-методической работы, так как набор компетенций, которые при этом формируются, разный, зависит от направления подготовки и ступени образования. В целом, можно сказать, что на пути утверждения новых образовательных стандартов в отечественных Вузах, еще происходит адаптация разных статусов обучающихся в системе высшего образования, приобщение к мировым стандартам не только образовательного процесса, но и формата документов об образовании, которые имеют международное подтверждение (признание).

Таким образом, университетское образование играет серьезную социокультурную роль в жизни современного общества, формируя собой центры духовного развития, науки, социальных отношений, образовательных доктрин и воспитательных аспектов.

Список литературы

1. Икеда Д., Садовничий В. На рубеже веков. Диалоги об образовании и воспитании. – М.: Издательство Московского университета, 2005. – 272 с.
2. Штурба В. А., Васильев С. С. Образование как социально-культурный феномен // ИСОМ . 2009. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-sotsialno-kulturnyy-fenomen> (дата обращения: 13.03.2016).

Каташев В. Г.

профессор кафедры педагогики Института психологии и образования
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Казань

НАУЧНАЯ ШКОЛА М.И. МАХМУТОВА И ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ БАЗА

Аннотация. Как много сегодня разговоров о школе! Разговоры противоречивы! Те, кто имел прямое или близкое отношение к системе образования в стране с послевоенных лет, а это выпускники школ, учителя-ветераны, преподаватели ВУЗов, организаторы образования тех лет, известные ученые и большой академии и педагогической, говорят о лучшей системе образования в мире, показывают ее достижения в разных областях жизнедеятельности общества.

Другие мнения, которые озвучиваются в средствах массовой информации, в печати и, даже в научных публикациях или полностью, или в значительных аспектах отрицают эффективность существовавшей системы образования, обосновывают ее порочность и необходимость или ликвидации или кардинальной реформации.

И в педагогической и в публицистической литературе исчезло, например понятие коллектива и все, педагогические и дидактические закономерности, связанные с этим понятием, не просто исчезли из употребления, их произнесение трактуются как подавляющие личность учащегося.

В стране активно изучается передовой зарубежный педагогический опыт, и рассматриваются возможности его перенесения в свою образовательную систему.

На страницах газет, журналов можно встретить аналитический материал по внедрению такого опыта, здесь имеется в виду статья Алексея Егорова «уроки правописания» в журнале «Татарстан» №3 за 2014год, которая, в некотором смысле подвигла к показу отечественной педагогической практики.

Целью предлагаемой статьи не являются, какие либо сопоставления, или поиски

аргументов в пользу одних взглядов на развитие образования, или обоснование, каких либо опровержений других. Цель одна – показать реальную работу конкретных учителей обычной общеобразовательной школы в пятидесятые – шестидесятые годы прошлого столетия. Появление научной педагогической школы.

Ключевые слова: Научная педагогическая школа, традиционное обучение, типы обучения, история развития школы, методы обучения.

Katašev V. G.

Professor of the Department of pedagogy Institute of psychology and education
Federal state Autonomous educational institution «Kazan Federal University», Russia, Kazan
**M.I. MAKHMUTOVA SCIENTIFIC SCHOOL AND ITS EXPERIMENTAL
BASE.**

Annotation. How many today talk about school! Conversations are inconsistent! Those who have had direct or close relationship to the education system in the country after the war years, and it's graduates, veterans, teachers, University professors, the organizers of the education of those years, famous scientists and great Academy and pedagogical, talking about the best education system in the world to show its achievements in different sectors of society. Opinions voiced in the media, the press and even in scientific publications or completely or in substantial aspects of the disclaimed the effectiveness of the existing education system, substantiate its viciousness and need or elimination or radical Reformation. And in pedagogical and publicistic literature disappeared, such as the notion of collective and all, pedagogic and didactic patterns associated with this concept, not simply disappeared from use, their recitation ...

Keywords: scientific pedagogical school, traditional learning, learning history, types of school development, methods of teaching.

Для более понятного восприятия школьной среды тех лет, необходимо напомнить, что в мировой практике существует всего три типа обучения, которые построены на основе психологических закономерностей усвоения человеком опыта предыдущих поколений, а это в одном варианте ученик должен запомнить учебный материал, потом понять и осознать. Другой вариант, сначала понять, потом запомнить и осознать. Если типы обучения распределить по уровням усвоения знаний, то первым в ряду стоит догматический тип, для него характерно сначала запомнить, потом все остальное. Этот тип обучения прекрасно описан в романе «Очерки бурсы» Н.Г. Помяловского. Второй тип в дидактике называют объяснительно-иллюстративным, который теоретически обоснован в «Великой дидактике» Я.А. Коменским, развит в российской педагогике К.Д. Ушинским. Здесь главной целью урока довести учебный материал до понимания, затем его надо запомнить и в процессе учебной деятельности осознать, то есть присвоить и пользоваться. Третий тип обучения назван проблемным, он теоретически обоснован в книге М.И.Махмутова «Проблемное обучение», хотя как метод известен со времен Сократа. Этот тип предполагает осознание, например законов физики в процессе исследовательской деятельности учащихся на уроке. / 2 /

Так вот в Советской педагогике с тридцатых годов доминировал объяснительно-иллюстративный тип обучения, который по своей эффективности достиг апогея в пятидесятые годы прошлого века.

Почему объяснительно-иллюстративный, а не проблемный?

Проблемный тип обучения, включает в себя все предыдущие, и они работают, но при соответствующих дидактических условиях, а при использовании группы эвристических и исследовательских методов предъявляет достаточно жесткие условия готовности учащихся к конкретной активной познавательной деятельности на уроке и, естественно учителя.

Как бы сегодня не убеждали в прогрессивности до революционного строя страны, по факту это было абсолютно безграмотное население. Не было школьных зданий, не было учителей, не было и содержания образования, поэтому популярными терминами тридцатых годов были «культурная революция», «ликбез».

В безграмотной среде, с дидактических позиций важно строить процесс обучения на основе принципа доступности и наглядности и доводить изучаемый материал до понимания, это наиболее эффективно возможно реализовать именно в условиях объяснительно-иллюстративного типа обучения.

В пятидесятые годы, если говорить о всеобщей грамотности было еще рановато, то о сложившемся в необходимом количестве и качестве учителей, как значимом слое интеллигенции не только можно, но и нужно.

Этому и посвящен представляемый материал.

Учитель математики Гуревич Сара Осиповна, женщина лет пятидесяти, прекрасно знающая математику и профессионально владеющая методикой ее преподавания в средней школе. Это ровный человек, который не покажет предпочтительного отношения к кому то из учеников.

Может быть, несколько большее внимание уделяла ученикам, которые успевают удовлетворительно, но стремятся к большему.

Что бы понять особенности учительской деятельности Гуревич, ее авторитет среди учеников, нужно проговорить различные методические приемы обучения математике и цели ее усвоения.

С древних времен математику называют царицей наук, почему такое высокое звание? Математика в объеме алгебры, геометрии, тригонометрии при изучении их математических смыслов формирует математическую логику, объемное и, даже образное мышление. Биографы Наполеона говорят, что при подборе членов правительства знание высшей математики было обязательным критерием для всех без исключений претендентов.

Математику можно изучать и в упрощенном варианте или только умению пользоваться формулами.

В пятидесятые годы в школе изучали математические смыслы, это тяжелый, кропотливый труд и для ученика и для учителя.

Сара Осиповна, кропотливо, стремилась донести суть математических законов до каждого ученика. Она не уставала повторять доказательства, иллюстрировать различные выводы любого закона алгебры, любой теоремы, формулы до каждого ученика, привлекала к этому и наиболее успешных учащихся. При этом коллективное обучение (в современном выражении корпоративное) предполагало не формальную помощь ученику (дать списать, подсказать), а именно растолковать, довести до осознания в совместной деятельности. Много позже такая методика достаточно эффективно была дидактически отработана Шаталовым В.Ф. и описана в книге «Куда и как исчезли тройки».

Сара Осиповна в совершенстве владела всем арсеналом методов объяснительно-иллюстративного типа обучения и давала практически стопроцентный результат. Конечно, можно сослаться на достаточно высокую мотивацию учения школьников, их стремление поступить в технический Вуз, но что первично?

Учитель физики Нехонов Анатолий Александрович, крупный мужик, не великан, но и не из слабых, его мужская сила чувствовалась во всем, и в уверенном поведении, и в мужском спокойном голосе, и в обращении с тяжелыми лабораторными приборами, которые он перемещал не напрягаясь.

Практически, любое физическое явление или законы физики Анатолий Александрович начинал объяснять с того, что показывал реальную ситуацию в прошлом, когда возникла практическая необходимость в объяснении этого явления, объяснял смыслы различных подходов к решению практических задач тогда и как этот

закон используется сегодня.

Отличительной чертой методики организации групповой формы работы учащихся у «физика», было привлечение ребят к практической деятельности. Для всех он находил по теме какое-то дело, кому то он поручал отремонтировать электродвигатель, при этом группа должна была выяснить тип двигателя, его технические характеристики, области применения. Докладывала классу вся группа.

Один запускал двигатель и объяснял, какая неисправность была устранена, другой говорил какой тип двигателя и принцип его действия, третий представлял его технические характеристики и показывал решение задачи по расчету мощности двигателя, его КПД и.д. В такой организации учебной деятельности были признаки проблемного типа обучения, но все-таки это было в рамках объяснительно-иллюстративного.

Необходимо отметить, что объяснительно-иллюстративный тип обучения предполагает переходный вариант педагогического общения учителя с учащимися от субъектно-объектного к субъектно-субъектному отношению, причем такое общение возможно, только в одном случае, когда авторитет учителя у учащихся достаточно высок.

Если учителя на уроке можно отвлечь от темы, если задание на дом, не всем понятно, если прослеживается в отношении учителя к учащимся некоторая предвзятость, то авторитет учителя относителен и здесь возможен только субъектно-объектный формат общения. Сразу можно утверждать, что таких учителей в школе было статистически незначимое число.

Ну и еще один учитель Новиков Феодосий Константинович, в ученическом быту Федя. Это учитель литературы, человек, прошедший войну, отлежавший в госпиталях. Для учеников образец владения своим предметом, он редко обращался к тексту, даже прозу читает наизусть, наверное, неотъемлемой частью объяснительно-иллюстративного типа обучения является развитие наглядно-образного мышления у уже достаточно взрослых школьников.

Эстетически выдержанное, диалектически понятное предьявление и самого классика литературы и его героев показывает учащимся образцы мышления, восприятие времени жизни героев, сравнение с современностью. Другой характерной особенностью методики преподавания литературы Федей, это предоставление каждому ученику сделать свой анализ социального замысла писателя, его художественную реализацию в произведении, как в устном виде перед классом, так и в письменном в сочинении. Современные импровизаторы дидактики утверждают, что когда работает один ученик, все остальные сидят без дела. Неправда! У профессионального учителя в условиях объяснительно-иллюстративного типа обучения выступление ученика становится упражнением литературного анализа для всего класса.

Еще один классический, трудный методический прием, которым виртуозно владел Федя и использовал его только в нужное время и в нужном месте. Это резкие контрасты оценки знаний учеников, Федя редко мог просто сказать садись три или садись пять, достаточно скромный ответ средне - успевающего ученика, он мог подвергнуть тщательному литературному анализу с позитивными акцентами, показывая образец анализа и заключить, молодец ты сегодня ответил на уверенную, твердую тройку. Можно заметить, что тогда это была оценка, которую надо заработать!

Другой вариант, анализировался отличный ответ, учащиеся это осознавали, но неожиданно для всех Федя делал разгромный комментарий, показывая, каким может быть профессиональный литературный анализ произведения вообще и этой части произведения в частности, в это время «отсутствующих» в классе не было. Все, с одной стороны следили за логикой и образным мышлением Федей, с другой, были заинтригованы финалом! Что будет? Отвечавшая у доски отличница стояла в слезах, Федя, заканчивая свой комментарий, как профессиональный психолог, полностью

контролировал ситуацию и резюмировал, но кто может сделать анализ лучше нее? Я вам показал, куда можно развиваться дальше! Садись отлично! Недоумение класса переходило в восторг, а отличница вся в слезах, но гордая и счастливая садилась на место. Федя был демократичен, он ни когда не дистанцировался от учеников, но эта дистанция ощущалась всеми, осознавая вершину его грамотности, эрудиции, артистичности и все учащиеся испытывали эстетическое наслаждение от работы с ним.

Определенно, обозначенные портреты учителей должны восприниматься достаточно субъективно, это мнение одних, у других свидетелей их деятельности может мнение несколько другое, но в целом оно объективно. И еще одно, учителей такого уровня в школах республики было достаточно и, именно они, создавали атмосферу успешности всей школьной системы.

В те времена, результаты обучения оценивались жесткими, но реальными критериями проявления знаний, которые не идут, ни в какое сравнение, как остроумно замечено в статье А. Егорова «Уроки правописания» с «бабой ЕГЭ» / 1 /.

Только один пример, тогда красный карандаш в тетрадке по сочинению в десятом классе не давал права на отличную оценку, а при поступлении в ВУЗ даже на физмат КГУ надо было получить по литературе отличную оценку, а претендентов, готовых бороться за это право было более чем достаточно.

Понятно, что бы описать более целостно всю образовательную среду объяснительно-иллюстративного типа обучения того исторического периода развития страны, нужна не статья, здесь представлен только силуэт системы образования на фоне лидерства страны практически во всех областях науки, техники, искусств и в значительной степени, социальной жизни. Система образования была готова перейти к проблемному типу обучения.

В конце пятидесятых годов, систему образования Татарии возглавил преподаватель арабского языка Казанского университета Махмутов Мирза Исмаилович. В это время в Казани шла достаточно широкая экспериментальная работа под эгидой академии педагогических наук по проблемам эффективности урока./ 5 /. Махмутов М.И. активно подключился к экспериментальной работе не только как организатор, но, главное и как быстро проникшийся идеями в необходимости качественных дидактических обоснований принципиально новых подходов к организации урока.

Было очевидно, что традиционное объяснительно-иллюстративное обучение вывело систему образования на качественно новый уровень своего развития. Если приводить аргументы на примере Татарстана, то это практическое обеспечение типовыми школьными зданиями всех потребностей системы образования, корпус учителей по своему образовательному статусу полностью соответствовал штатному расписанию школ и самое главное, учащиеся в своем большинстве были готовы к субъектной учебной деятельности.

Необходимость качественных изменений в теоретическом объяснении сущности процесса обучения, понимали и многие директора школ и учителя, особенно естественно математических дисциплин.

Выступление на конференциях Лернера И.Я., Огородникова И.Т., Данилова М.А. и других ведущих исследователей дидактики того времени воспринимались с большим интересом и желанием претворять в практику работы школы новые смыслы процесса учения.

Можно утверждать, что понимание сущности процесса обучения и учения в шестидесятые годы находилось в точке бифуркации и были возможны разные толкования смыслов и целей образования. Как показали реальные результаты практики школы, выбор в пользу проблемного типа обучения был своевременен и диалектически обоснован, а ведущим идеологом эволюционного перехода от традиционного,

объяснительно-иллюстративного типа к проблемному типу, выступил Махмутов М.И.

Понятно, что любой массовый эксперимент будет обречен на отрицательный результат, если его идея, смысл и технология реализации не будут поняты и восприняты активным большинством участников эксперимента. На примере школ республики идеи эксперимента не просто были восприняты руководителями школ, учителями, учительство «заболело» идеей перехода к проблемному обучению. Практически, каждая школа звала посмотреть проблемные уроки.

Если говорить о научной школе Махмутова М., то можно утверждать, что такой научной школой стало все учительство республики, а разговор о наиболее знаковых учениках этой школы может занять место в отдельных исследованиях.

Список литературы:

1. Егоров А. Уроки правописания. Журнал Татарстан. №3 Март. 2014. С. 68- 71.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 367с.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240с.
4. Мочалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения. – Казань: Изд-во КГУ, 1979, - 156 с.
5. Огородников И.Т., Аристова Л.П. Вопросы повышения эффективности урока. – Казань: Таткнигоиздат, 1959. – С. 80.
6. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.

УДК: 30.008

Козлова О.В.

к.ф.н., доцент кафедры истории и философии ФГБОУ ВПО
«Череповецкий государственный университет» Россия, г. Череповец
**АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ФИЛОСОФИИ В ВУЗЕ И УСЛОВИЯ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ**

Аннотация. Поднимается проблема последствий нарушения принципов диалектики, в качестве методологических основ системы образования, как условий для формирования некачественного результата образовательного процесса в высшей школе в современном российском хронотопе.

Ключевые слова: Образование, активные формы, качественные, количественные составляющие, ценности, нарушение системных принципов.

Kozlova O. V.

candidate of Phys.N., associate Professor the Department of history and philosophy
Federal STATE budgetary educational institution of higher professional education
"Cherepovets state University" Russia, Cherepovets **ACTIVE LEARNING IN THE
COURSE OF PHILOSOPHY IN THE UNIVERSITY AND THEIR APPLICATION**

Abstract. Raises the problem of the consequences of violation of the principles of dialectics as the methodological foundations of the educational system, as conditions for the formation of low-quality outcome of the educational process at higher school in modern Russian chronotope.

Key words: Education, active forms, qualitative, and quantitative components, values, violation of the system principles.

В докладе автор поднимает проблему взаимосвязи методических проблем преподавания социально – гуманитарных дисциплин в ВУЗе и методологических основ системы высшего образования в РФ. Начиная с 20-го столетия, российская система

образования находится в состоянии перманентного императивных изменений, инноваций и оптимизаций всех ее составляющих. При нарушении методологических основ любой системы, в частности закона взаимного превращения количественных и качественных составляющих, нарушаются, в том числе, и возможности реализации разных методических разработок.

В современной методологической и методической литературе значимость образовательных программ, как важнейшего элемента всей системы образования, в культуре и будущем развитии общества не вызывает сомнения. Система образования является основополагающим элементом культуры, о чем свидетельствуют изменения во всех сферах жизни общества, которые прямо или косвенно, но связаны с проводимыми за постсоветское время реформами в сфере российского образования. Так, О. Арин, утверждающий, что российское общество «в массе своей имеет общинный социалистический тип мышления», пишет: «Поэтому образовательная реформа нужна реформаторам для того, чтобы с ее помощью изменить тип мышления россиян в соответствии с требованиями капиталистической экономики и политики. И в качестве модели и образцов не случайно обращаются к западным моделям, поскольку они, на их взгляд, очень хорошо соответствуют потребностям экономики и политики.»[1] Подтверждением факта воздействия образовательных программ и методик на тип мышления и ценностные ориентиры будущих специалистов являются результаты исследования, приводимые М.М. Скибицким: «В анкете для студентов в США был поставлен вопрос «Согласны ли Вы с тем, что инфляция - это преимущественно денежный феномен?» В кейнсианско ориентированном Массачусетском университете только 7 % студентов дали положительный ответ. В Чикагском университете, где господствовали идеи монетаризма, положительный ответ дали 84 % студентов». [6, с.12]. Содержание и рекомендуемые (культивируемые) в процессе вузовского обучения ценности, идейные установки оказывают, таким образом, влияние на формирование мировоззрения личности с дальнейшей практической их реализацией. Современные реалии, связанные с уровнем подготовки обучающихся в Вузах студентов, вносят серьезные коррективы в методику и предлагаемые для изучения объемы и содержание курсов дисциплин.

Довольно продолжительный собственный преподавательский опыт позволяет мне провести субъективный анализ сложившейся в системе высшего образования РФ ситуации с применением активных методов обучения, особенно в курсе изучения таких, довольно невостребованных в студенческой среде, дисциплин, как философия. Как правило, часть студентов осознает сущность и хотя бы некую значимость философской проблематики в конце изучения курса. Что вполне объяснимо сложностью изучаемых проблем и формирующимся пониманием системного и диалектического способов мышления. Основные проблемы, имеющие место в современном курсе преподавания философии, довольно четко озвучены разными авторами. [2, 3, 4, 5, 7]

Несмотря на изменение программы изучения курса философии в вузах, публикацию множества разнообразных учебников, пособий, хрестоматий по философии, невозможно не согласиться с О.В. Сарповой в том, что «изменение содержания не решило проблемы преподавания философии и изменения к ней со стороны студенческого сообщества негуманитарных специальностей, воспринимавшего философию и все общественные дисциплины как досадное приложение к учебному плану, отвлекающее от получения профессиональных знаний. Кроме того, воспитанные современной системой образования в необходимости специализации в обучении ещё на стадии учебных занятий в школе, студенты приходят в вуз с достаточно твёрдым убеждением о том, что они в силу своей интеллектуальной направленности просто не способны понимать гуманитарные дисциплины, которые в связи с этим вызывают и вполне объяснимый страх, усиливающийся после чтения

учебной литературы, перенасыщенной философской терминологией».[5] В преподавательской среде неоднократно поднимаются проблемы слишком раннего (первый курс) введения курса философии, для восприятия которого необходим более развитый уровень мышления и знаний в различных научных сферах и сознательной замотивированности студента на получение узкопрофессионального знания, что поддерживается выпускающими кафедрами. Установка на упрощение материала и снижение критериев требований к уровню подготовленности студента, на неважность понимания содержания проблем основополагающих мировоззренческих дисциплин приводит часто к необдуманной и вредной для процесса социализации личности в вузовской среде политики (как вуза в целом, так и, прежде всего, выпускающих кафедр) «обязательной положительной» оценки любому студенту (даже в случае неумения им сформулировать определения ни одного философского понятия).

За годы преподавания философии в вузе мне приходилось применять разные методы активизации (и проверки при этом знаний) студентов. Фронтальный опрос на знание понятий, самостоятельная подготовка; выступление с подготовленной заранее темой доклада, выходящей за рамки конкретной темы занятия с применением оппонирования со стороны других студентов и оценок первого и второго третьими лицами; участие в подготовке и проведении самого занятия определенными студентами (при этом речь идет не о философских факультетах); самостоятельное формулирование студентами к предложенной теме дополнительных вопросов; работа с первоисточниками и определение отрасли философского знания, к которой относится заинтересовавшая студента мысль того или иного философа; применение в выступлениях технической формы презентаций; дискуссии по изучаемым темам (при этом дискуссия возникала не как заранее организованная, а как предполагаемая в поле ответов), что требовало от студента соответствующей подготовленности. Постепенно данные формы почти сошли на нет. Основные причины следующие:

1. Студент в массе своей не считает нужным серьезно готовиться к занятиям (в лучшем случае приносят распечатанный материал, плохо ориентируясь в его содержании), следовательно, чаще всего, не в состоянии сформулировать проблему, использовать категории, или интерпретировать текст, не зная содержания понятий.

2. Политика толерантного отношения дирекций институтов к пропускам занятий студентами, что приводит к росту объема «белых пятен» в изучаемом материале.

3. Упорное сопротивление студента обращению к рекомендуемой литературе и предпочтению использования готовых рефератов, предоставляемых интернет – ресурсами. При этом часто использование данного текста происходит без попытки понять его содержание при домашней подготовке.

4. Непонимание негативных последствий для личностного мира чисто узко специализированных знаний. Формируется стойкое неприятие «оторванного от практики» знания.

Пропущенные занятия, по общему негласному пожеланию администрации, надо принимать снова теми же распечатками из интернета. На требовательного преподавателя студенты будут жаловаться, как на плохого профессионала. Немаловажную роль в этом процессе играет слишком большая загруженность преподавателя и аудиторной, и бумажной работой, от чего не может не проигрывать учебный процесс. Применять активные методы обучения, развивающие мышление не школьника начальных классов, а студента Вуза, мешает, в том числе и отсутствие элементарных когда-то знаний из области истории, литературы, физики, на которые с неизбежностью опираешься при рассмотрении философских проблем. Так, выясняя сущность понятия «фатализм» путем обращения к примерам из классической литературы, с вынужденной подсказкой преподавателя – М.Ю. Лермонтов – мы, наконец, «узнали», что эта проблема поднималась в «его» произведении «Отцы и дети». Приходится удовлетворяться тем, что студенты второго курса знают хотя бы

название произведения, неважно кем написанного. При рассмотрении темы «Онтологическая картина мира» требуется обращение к элементарным знаниям из области физики (технические специальности, студенты которых изучают физику). Однако за последние годы из студенческой среды, при обращении к ней на лекции, о каких формах проявления материального мира им известно, не следует ответа.

Важной причиной, вызвавшей негативное отношение студента к философским курсам, является кардинальное изменение системы ценностей в российском обществе, в котором материальные блага человек ставит на первое место. Личность человека с детских лет ориентируют на потребительскую форму бытия: работать (а еще лучше не работать, но иметь) для обеспечения всё большей покупательской способности. Т.е. работа должна приносить материальное удовлетворение, прежде всего. К людям, получающим невысокие зарплаты, формируется негативное отношение, как к неуспешным, лохам, лузерам. И совсем не учитывается их интерес к работе и ее качеству. Следующей важнейшей, уже экономической, причиной снижения статуса качества образования является законодательно установленная система ставок в вузах. Анализ последней показывает, что государственный аппарат не заинтересован в том, чтобы вузы выпускали действительно развитую, подготовленную не только в профессиональном отношении, личность. Система ставок в российских вузах, которая, как известно, привязана к числу студентов (о чем последние, разумеется, в курсе), не позволяет, практически, отчислять студентов за незнание предмета. Так, в ряде групп по полтора года числятся студенты, которые позволяют приходить на социально-гуманитарные дисциплины (при отсутствии какого-либо индивидуального плана обучения) только к зачету, или экзамену – и это при рейтинговой системе. При этом в незнании студентом ответов на вопросы, составленные в соответствии с программой курса, почему-то виновен преподаватель.

Это неполный перечень причин снижения уровня знаний и активности студента на занятиях, а также сложности применения активных форм обучения, прежде всего, в курсе такого сложного предмета, как философия. Некоторые студенты пытаются сводить занятия к болтологии на уровне кухонного разговора. Замечания по данному поводу воспринимаются с недовольством, как и требование овладения хотя бы минимумом понятийного философского аппарата. Аргументация своей «правоты» одна: философия не поможет нам получать более высокую зарплату. А оценку всё равно нам поставят. Вся проблема в том и заключается, что оценку большинство преподавателей и вынуждены, самой системой, ставить за два сказанных слова.

Образование – это процесс взаимодействия обучающего и обучаемого с целью передачи парадигмальной научной информации, привития профессиональных умений, формирования духовных, мировоззренческих личностных установок личности, формирования и развития способностей личности к самостоятельному мышлению. Образование – процесс многоаспектный и разнопланово направленный, в котором развиваются обе основные стороны, которые выступают одновременно, как его субъектами, так и объектами. Однако надо сразу подчеркнуть, что первичная активность, особенно на первых курсах обучения остается за преподавательской средой. Именно преподаватель играет важную роль в процессе привития и формирования осознания студентом необходимости получать в Вузе ОБРАЗОВАНИЕ, основным компонентом которого всегда являлись ЗНАНИЯ. Важным элементом образовательного процесса является, в том числе, овладение понятийным научным аппаратом, без помощи которого невозможно правильно выражать мысль, развивать мышление, даже (к сожалению, в современных реалиях российской вузовской студенческой культуры) сносно правильно говорить, уметь высказывать свои или даже пересказывать идеи других людей, т.е. невозможен современный, научный уровень коммуникации.

Система российского образования, привязывающая число ставок

преподавателей Вуза к количеству обучающихся в нем студентов, не просто снижает значение преподавателя, доводя его до уровня бесплатно работающего слуги для значительного ряда студентов, которые не ходят на занятия, а потом по многу раз ходят сдавать пропущенный материал преподавателю, тратящему на это свое личное (не рабочее) время, выходящее за все рамки так называемых консультационных часов. Преподаватель поставлен в полную зависимость от администрации Вуза и не желающих учиться, но очень жаждущих получить диплом об образовании студентов. Не важно, что подавляющим объемом знаний, объявленных в данном дипломе, будущий бакалавр или специалист не владеет даже на «государственную» оценку слабо обучавшихся в советской образовательной системе – «удовлетворительно». Никого в иерархии российской системы образования не волнует уровень квалификации, профессионализма преподавателя, даже его базовое образование. Главное требование администрации к преподавателю – быть не требовательным к незнаниям, не дисциплинированности студента. Последний может приходить на занятие, когда хочет, не будучи к нему подготовленным, может не ходить: он знает, что преподаватель должен будет с ним заниматься индивидуально, и все равно поставит оценку, как и тем, кто на занятия ходил. И наплевать студенту на морализаторство и воспитание со стороны преподавателя, ведь он может в учебное время заработать больше преподавателя, вследствие чего и рассматривает первых в качестве чуть ли не собственных слуг.

Автору могут возразить те, кто знает содержание требований к ППС, прописанных в Госстандарте об образовании, в котором сказано, что непрофилирующие дисциплины, КАК ПРАВИЛО, должны вести специалисты, т.е. профессионалы, имеющие базовое образование. Слова «как правило» надо понимать так, что, если НЕТ специалистов (умерли все при эпидемии, унесены торнадо и т.п.), в таком случае эти дисциплины могут вести профессионалы в области смежных дисциплин. На практике это превращается в передачу часов по социально-гуманитарному блоку не специалистам при наличии специалистов со специальной подготовкой. К чему это приводит? Только к снижению качества преподавания дисциплин и, следовательно, образования в целом. Автор сама преподавала очень разные дисциплины, часто понимая, что охватить все невозможно, и, как бы ни старался, часто ощущается нехватка профессиональных знаний в «смежных» областях. При возникновении конкретных вопросов, обратившись к молодым специалистам, работающим, например, в области экономических дисциплин, я видела только широко раскрытые глаза и не слышала ответа. Это также свидетельствует о том, что система не только подготовки специалистов для высшей школы (она вообще довольно условна и чисто формальна: достаточно наличия диплома, иногда неважно как и кем написанной диссертации), но и переподготовки работников высшей школы. На последнее выделяется недостаточно средств, преподаватель материально не заинтересован выезжать за пределы города. Правда, необходимо подчеркнуть, что в подобной аксиологической ситуации, в первую очередь, виноваты чиновники от образования и авторы непродуманных, с точки зрения качества образования, проектов оптимизации последнего за счет только количественных показателей. Последние показатели, с одной стороны, необоснованно занижены. Например, большинство дисциплин у студентов заочной формы обучения сегодня проходят, в рамках одной сессии, в следующих величинах: 2 лекционных, 2 практических часа и тут же экзамен. Такая система рассчитана только на то, чтобы со студента никаких знаний не требовали. А какие знания можно от него требовать, если в нашей системе образования вводят отголоски американской системы, но в рамках российской загруженности преподавателя? К заниженным количественным показателям российского образования надо отнести оплату труда преподавателя: зачастую ставка ППС ниже многих стипендий, получаемых рядом студентов. С другой стороны количественные показатели системы

российского образования слишком завышены: почасовая ставка преподавателя (самый худший вариант потогонной системы труда, т.к. конечной целью объективно явилось снижение качества образования), численность студентов на преподавателя, требуемые при этом иные виды работ.

Конечно, многим преподавателям подобная ситуация неприемлема (работать со студентами, которые пропустили по 6 -5 занятий приходится без дополнительной оплаты), поэтому студенты месяцами могут не появляться на занятиях, сдать ряд письменных работ, распечатанных из интернета и получить, практически, ничего не изучая, тот же зачет. Сущность сдачи зачета по философии вынужденно постепенно сводится к формулировке ответов на такие вопросы, как «Дайте определение онтологии, гносеологии, субстанции», но многие не справляются даже с подобными, самой упрощенной формы, заданиями. Администрация также не приветствует требования к студенту со стороны преподавателя. Если преподаватель требует от студентов не просто читать «с листа», а проговаривать, или хотя бы читать ответ на СФОРМУЛИРОВАННЫЙ вопрос, а не просто то, что «распечатано» у данного студента, студенты идут к администрации, требуя убрать преподавателя: нам нужны просто оценки, т.к. мы за образование платим. Администрация выпускающих кафедр заинтересована пусть в неважном в профессиональном отношении, опаздывающем всегда, дающем не столько программу, сколько беседа о жизни и при этом не требующем проявления отчетных знаний у студентов преподавателе. При этом претензий к преподавателю, как профессионалу, нет, а большинство даже не интересуется его профессионализмом. Интересует количество липовых «положительных» оценок. В противном случае от преподавателя избавляются: именно для него не будет хватать нагрузки, именно от него будут отказываться выпускающие кафедры, именно их не будут проводить по конкурсу, под любым другим предлогом.

Если исходить из того, что воспитание и образование – тесно взаимосвязанные феномены, элементы одной системы, то неужели авторы и организаторы данного варианта системы российского образования не понимают (или, наоборот, очень хорошо понимают), какие личности она призвана формировать у студентов и как калечит личности преподавателей? Студент знает, что Вузу он нужен, как числовая единица в любом качестве, следовательно, можно почти ничего не знать, все равно преподаватель будет вынужден поставить оценку. Задавленный низким уровнем ставки, необходимостью оплачивать самостоятельно всю научную работу (особенно статьи в журналах, рекомендованных ВАК, и издаваемых за рубежом), очень высокой, по сравнению с любыми развитыми странами, аудиторной нагрузкой преподаватель, над которым висит, как Домоклов меч, сегодня ежегодное «не прохождение» по конкурсу из-за «плохих» оценок у студентов или его требовательности в отношении знаний и дисциплины студентов, находится в постоянном психологическом и физическом напряжении, нравственно ломается. Мы подаем пример студенту в том, что для осуществления цели все средства хороши, что системе, даже очень низкопробной, аморальной, надо подчиняться, иначе останешься без работы, а, значит, и средств к существованию.

Конечно, система образования не может и не существует изолированно от других сфер и сторон жизни общества и отражает всю его сущность. Хочется обратиться к архитекторам системы оптимизации российского образования, понимают ли они, что именно в системе образования человек проходит значительную часть процесса личностной социализации? Или в формировании безнравственной и думающей только о своей выгоде, эгоистичной и при этом малообразованной личности и состояла их цель?

Список литературы:

1. Арин О. Проблемы образования в России или иллюзия бурной деятельности [Электронный ресурс] http://olegarin.com/olegarin/Problemy_obrazovania_v_Rossii.html ,

обращение 15 ноября 2015 г.

2. Волкова Е.Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. 2015. № 2.
3. Гусев Д.А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 4 (7). С. 62-69.
4. Рыбакова Н.А. Мотивационные источники самоактуализации педагога в профессиональной деятельности // Современное образование. 2015. № 1. С. 69-99.
5. Сарпова О.В. Философия и проблемы ее преподавания в техническом вузе в рамках двух уровневой системы // [Электронный ресурс] www.tgasu.ru j , обращение 15 ноября 2015 г.
6. Скибицкий М.М. Философия экономики: становление, структура и современные функции // Гуманитарные науки. 2012. № 4 (8). С.9-15.
7. Южанинова Е.Р. О методах, формах и средствах преподавания философии в вузах // Вестник ОГУ, , 2014. №3(164). С. 108-113.

УДК 377

Королева Л.Ю.

кафедра дизайна ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технологический университет» Россия, Казань
E-mail: lariannak@bk.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНЕРОВ**

Аннотация: В настоящее время проблема формирования креативности будущих бакалавров дизайнеров приобретает особую актуальность. Значительную роль в этом процессе играет технология проблемного обучения, позволяющая формировать умения студентов планировать и осуществить деятельность по решению проблемных ситуаций будущей профессиональной деятельности, конструировать ранее усвоенные знания и способы решения в новых условиях, находить оригинальные решения.

Ключевые слова: креативность, дизайн-образование, проблемное обучение.

Koroleva L.Y.

Kazan national research technological university, Russia Kazan
E-mail: lariannak@bk.ru

**PROBLEM STUDY IN THE PROCESS OF FORMATION OF CREATIVITY
OF FUTURE DESIGNERS**

Abstract: Now the problem of formation of creativity of future bachelors of designers is actual. The significant role in this process is played the problem-based learning technology. It allows to form abilities of students to plan and carry out activities for the solution of problem situations of future professional activity, to design earlier acquired knowledge and ways of the decision in new conditions, to find original solutions.

Keywords: creativity, design, education, problem-based learning.

Динамичность и интенсивность развития современного общества, изменения техники и технологии, информатизации производств обуславливают необходимость подготовки специалистов с высоким уровнем квалификации, обладающих широким спектром компетенций и умением самостоятельно и творчески подходить к решению задач. Это определяет одну из приоритетных задач современного высшего образования,

закрывающейся в развитии и саморазвитии конкурентоспособности будущих выпускников, где проблема формирования творческих способностей и креативности играет ключевую роль [5].

Исходя из того, что в ряде работ отечественных и зарубежных ученых креативность рассматривается как возможность разрешать противоречия (Г. С. Альтшуллер, М. М. Зиновкина, Дж. Гилфорд и др.); способность к аналогиям, метафорам, сравнениям и ассоциированию (В. С. Юркевич, Л. А. Мелик-Пашаев); генерированию вопросов (Н. Б. Шумакова), ученые предлагают в качестве основного метода развития креативности проблемное обучение (З. И. Калмыкова, М. И. Махмутов и др.). Проблемные творческие ситуации и способы их решения с помощью алгоритмических методов разрабатывались Г. С. Альтшуллером, Д. В. Вилькеевым, Л. В. Занковым, М. М. Зиновкиной, С. И. Мелешко и др.

Проблемное обучение, согласно М.И. Махмутову [3], строится с учетом целеполагания и принципа проблемности. Это тип развивающего обучения, ориентированный на формирование познавательной самостоятельности студента, устойчивости мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения знаний и способов деятельности [3].

Знания не могут преподноситься студенту в готовом виде, их освоение должно носить активный характер. Задача педагога – поставить студента в позицию субъекта деятельности, в ситуацию самостоятельного поиска знаний и освоения новых способов деятельности. Проблемное обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании и решении этих ситуаций студентами под общим направляющим руководством педагога. В процессе такой деятельности происходит овладение студентами знаниями и общими принципами решения проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация является средством организации проблемного обучения, представляет собой интеллектуальное затруднение, возникающее когда становятся неэффективными репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, когда известные способы деятельности не позволяют достичь желаемого результата [1, 4]. Осознание проблемной ситуации является начальным этапом мыслительного процесса, вызывает познавательную потребность учения и создает внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности. Активизируется процесс мышления, процесс обучения совмещается с процессом познания, исследования, творчества. Проблемное обучение, являясь процессом возникновения и преодоления противоречий (оценить ситуацию, выявить причины возникновения проблем, спланировать и осуществить деятельность по решению проблем) способствует формированию креативности студентов (способность конструировать ранее усвоенные знания и способы решения в новых условиях, находить оригинальные решения).

Технология проблемного обучения позволяет сформировать у будущих бакалавров дизайнеров такие важные профессиональные качества как: способность к обнаружению и постановке проблемы; способность выдвигать и проверять гипотезы, исследовательские способности (сбор, анализ и обработка информации), способность делать выводы и применять полученные результаты.

Применяя технологию проблемного обучения мы ставим задачу формирования креативности средствами проблемных ситуаций, направленных на активизацию дивергентного мышления и формирования познавательной мотивации. Мы стараемся создавать такие проблемные ситуации, которые вызывают интерес у студентов (мотивируют на решение проблемы), сильны и поэтапно усложняются, информация, полученная в ходе решения которых значима для студентов. Создавая проблемную ситуацию, мы учитываем индивидуальность каждого студента.

С помощью проблемных ситуаций мы моделируем условия исследовательской деятельности, которая строится как диалогическое взаимодействие преподавателя и

студента. Сложность проблемной ситуации мы определяем, ориентируясь на уровень знаний студентов и опыт решения проблемных задач. В первое время для вовлечения студентов в активную мыслительную деятельность мы используем проблемное изложение; позднее обучающиеся непосредственно привлекаются к разрешению проблемных ситуаций под нашим руководством. По мере приобретения опыта решения проблемных ситуаций и расширения знаний студентами мы создаем проблемные ситуации высокого уровня сложности, где студенты занимают активную позицию, выдвигая предположения, строя гипотезы, дискуссия между собой, участь взаимодействовать, выслушивать, аргументировать высказывания, выбирая совместно оптимальное, применимое, оригинальное решение. Наша же роль сводится к постановке вопросов в затруднительной ситуации или подсказке (формулирование научных терминов, проведение аналогий и другие).

На первый взгляд свободное творчество дизайнера в реальности обусловлено целым рядом ограничений. С одной стороны, от дизайнера ждут свежие, оригинальные идеи, яркий и эстетически-завершенный продукт, с другой – дизайнер обязан следовать социально-экономическим, функциональным, технологическим, эргономическим, конструктивным и другим требованиям. Такое положение может негативно сказаться на творчестве и в конечном итоге на проектируемом дизайнером объекте. Даже в жестких рамках внешних факторов, дизайнер должен сохранять способность к производству новых идей, к активному творчеству [2]. Работая над продуктом, дизайнер, безусловно, использует теоретические знания по художественным дисциплинам, знания в области технологии изготовления продукта, знания в области социально-гуманитарных наук, однако этого не достаточно. Важно научить будущего дизайнера преодолевать проблемные, противоречивые, нестандартные ситуации, чему в полной мере способствует технология проблемного обучения.

Список литературы

1. Варлакова Ю. Р. Развитие креативности будущих бакалавров педагогического образования. Дисс. канд. пед. наук, Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск. 2013. 208 с.
 2. Королева Л.Ю. Развитие креативности студентов-дизайнеров как базовое условие становления конкурентоспособной творческой личности. Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности в субъектно-ориентированном педагогическом образовании: сб. статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (25-26 марта 2015г.)/ под научной ред. В.И. Андреева. Казань, 2015. С. 81-84.
 3. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории/ М.И. Махмутов. М.: 1975. 268с.
 4. Мелик-Пашаев, А.А. Ступеньки к творчеству - 2 изд., Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. - М.: Бином. Лаборатория знаний. 2012. 238 с.
 5. Koroleva L.Y., Khairullina E.R., Khisamieva L.G. Development of creativity as a factor of increase of competitiveness of the designer. European Journal of Glass Science and Technology. Part A: Glass Technology. 2014. С. 56.
- УДК 372.8

Котлова Л. А.¹, Крапоткина И. Е.²

¹к.п.н., доцент кафедры всеобщей и отечественной истории
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Россия, Елабуга
LAKotlova@kpfu.ru

²к.и.н., доцент кафедры всеобщей и отечественной истории
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Россия, Елабуга
E-mail: IEKrapotkina@kpfu.ru

О ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСОВ И ЗАДАНИЙ ПО ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: С позиций системно-деятельностного подхода в статье раскрываются методические пути использования идей проблемного обучения истории в современной школе. Способы создания проблемной ситуации рассмотрены на учебно-историческом материале действующих учебников в рамках структуры урока по формированию критического мышления школьника. Раскрыта технология постановки учебной задачи урока в логике учебной проблемы. Выделены виды логических вопросов и заданий, построенных на основе проблемного обучения. Приведенные примеры показывают возможность их использования в массовой практике.

Ключевые слова: критическое мышление, системно-деятельностный подход, проблемное обучение, учебная задача, проблемная ситуация, учебная проблема, проблемные вопросы и задания.

Kotlova L. A. ¹, Krapotkina I. E. ²

¹к.п.н., associate professor of general and national history
FGAOOU WAUGH "The Kazan (Volga) federal university"
Russia, Yelabuga
[LAKotlova@kpfu.ru](mailto:LAkotlova@kpfu.ru)

²к.и.н., associate professor of general and national history
FGAOOU WAUGH "The Kazan (Volga) federal university"
Russia, Yelabuga
E-mail: IEKrapotkina@kpfu.ru

ABOUT TECHNOLOGY OF DESIGN OF PROBLEM QUESTIONS AND TASKS ON HISTORY AT MODERN SCHOOL

Summary: From positions of system and activity approach in article methodical ways of use of ideas of problem training of history at modern school reveal. Ways of creation of a problem situation are considered on educational and historical material of the existing textbooks within structure of a lesson of formation of critical thinking of the school student. The technology of statement of an educational problem of a lesson in logic of an educational problem is opened. Types of the logical questions and tasks constructed on the basis of problem training are allocated. The given examples show a possibility of their use in mass practice.

Keywords: critical thinking, system and activity approach, problem training, educational task, problem situation, educational problem, problematic issues and tasks.

Внедрение системно-деятельностного подхода в образовательный процесс по истории в современной школе настоятельно диктует необходимость создания каждым учителем личного портфолио (электронного и печатного). Это своеобразный банк данных, содержащий комплекс исторических источников и документов разных видов, а также систему вопросов и заданий различных уровней сложности, дающих возможность учителю усилить практикоориентированность курса истории, тем самым целенаправленно формировать ключевые компетенции учащихся. Авторский учебно-методический комплекс следует формировать по каждому курсу, отдельно взятой теме,

постепенно пополняя его новыми инструктивно-методическими материалами, что даст возможность школьным педагогам по мере его накопления, обмениваться друг с другом наработанными материалами. Особое место в авторском электронном образовательном ресурсе должны занять формулировки учебных проблем, проблемные вопросы и задания, как методические приемы развивающего обучения.

В отечественной педагогической мысли сложился богатейший арсенал теоретических идей и концепций, рекомендаций прикладного характера, основанных на философии проблемного обучения, получивших разработку в исследованиях выдающихся педагогов М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и методистов-историков Н.Г. Дайри, П.В. Горы и др.

Не потеряли своей актуальности идеи по применению проблемного обучения в образовательном процессе по истории, выдвинутые И.Я. Лернером еще в 70-80-е годы прошлого века. Раскрывая структуру и признаки исторического мышления, в качестве ведущих критериев он выделяет умение описывать явление в его существенных эмпирических проявлениях, характеризовать исторические факты, выявлять причины событий и явлений, условий возникновения явления, его развития, значения и следствий, выяснять закономерности исторических явлений и связанных с ними процессов и т.д. [3, с. 31]. Выделенные признаки согласуются с важнейшими специальными предметными умениями, составляющими группу интеллектуальных умений. Проблема формирования исторического мышления получила дальнейшую разработку в трудах современных зарубежных (Д. Халперн) и отечественных исследований (С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская). Характеризуя сущность критического мышления, как одной из важнейших компетенций современного человека, исследователи в качестве ведущих признаков выделяют готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание, поиск компромиссных решений и др. [2, с. 21].

В свою очередь, сравнительный анализ признаков современного критического мышления (КМ) и выделенных в ФГОС второго поколения универсальных учебных действий (УУД) дает основание полагать, что условием формирования КМ у школьника является опора на УУД. В едином взаимосвязанном и взаимообусловленном процессе, на основе специальных заданий проблемного характера этот процесс будет более результативным.

В свете вышеизложенного следует подчеркнуть педагогическую значимость и методологическую ценность выводов в области проектирования учебной деятельности учащихся, содержащихся еще в исследованиях советских педагогов. Востребованными в теоретическом и методическом смысле на сегодняшний день остаются сложившиеся подходы к классификации познавательных заданий. На наш взгляд, видовой состав заданий приемлем для использования в образовательном процессе по истории в современной школе. В частности, характеризуя этапы познавательной деятельности учащихся и общепедагогические методы организации каждого из них, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин правомерно выделяют творческо-поисковый уровень познавательной деятельности школьника. В качестве общепедагогических методов его организации выступают проблемное изложение и исследовательский метод. Идеи проблемного обучения, как вида развивающего обучения согласуются с методологией системно-деятельностного подхода, интерактивной организацией урока, проектированием, структурой проблемного урока, урока по формированию критического мышления.

Итоги теоретических исследований прошлых лет и практической апробации в массовой практике, привели к возникновению базовой модели организации учебной деятельности школьников на уроке при развивающей модели урока. Урок, построенный в логике формирования критического мышления, включает три этапа (фазы): первый – вводно-мотивационный этап («вызов»), второй – организация собственной деятельности учащихся («осмысление»), третий – контроль и коррекция знаний

(«рефлексия») [2, с. 23]. В этой связи важной компетенцией современного учителя истории является проектирование учебной деятельности на каждом из выделенных этапов на основе специальных заданий (индивидуальных, парных, групповых, фронтальных), умение создать проблемную ситуацию на этапе «вызова», сформулировать учебную задачу урока. Нередко учителя-практики затрудняются в ее постановке.

Еще в 1970-е годы М.И. Махмутов, раскрывая сущность проблемного урока, способы создания проблемной ситуации, методы и формы проблемного обучения, характеризует понятие «учебная проблема». На наш взгляд, при конструировании учебной задачи урока учитель истории может опереться на предложенный педагогом алгоритм, который можно рассматривать как технологию конструирования учебной задачи. «Учебная проблема» на этапе «вызова» реализует функцию «учебной задачи» урока. Данные педагогические понятия, в известной степени, тождественны. Учебная проблема по мысли Мирзы Исмаиловича отражает (выделено авт.) логико-психологические противоречие процесса усвоения, определяет направление умственного поиска, пробуждает интерес к исследованию. Сущность неизвестного ведет к усвоению нового понятия или нового способа действия [4, с. 131]. В качестве примера приводится следующий проблемный вопрос: «Если революция 1905 года была буржуазной, то это означает создание условий для быстрого развития капитализма и господства буржуазии как класса. Почему же ради этого рабочий класс и принял активное участие в революционных событиях?» [4, с. 133].

Современная историческая наука, строящаяся на принципах цивилизационного подхода, иначе трактует события начала XX в. в России. Поэтому приведенный вопрос-задание можно переформулировать так: «Если первая российская революция 1905-1907 гг. по характеру была буржуазно-демократической, должна была привести к ликвидации самодержавного строя, установлению парламентской формы правления, предоставить народу демократические права и свободы, решить национальный вопрос, уничтожить помещичье землевладение. При этом основными движущими силами революции стали пролетариат, крестьянство и либеральная буржуазия. Почему же наиболее последовательной политической силой стала не буржуазия, а пролетариат?».

Учебная проблема (учебная задача) является средством управления познавательной деятельностью ученика, следовательно – средством формирования критического исторического мышления. Нельзя не согласиться с рекомендациями разработчиков проблемного обучения по конструированию учебной проблемы, не потерявшими своей теоретической и практической значимости. Предложенные стилистические конструкции – своеобразная технология, алгоритм постановки проблемных вопросов: «Почему... хотя...», «Почему... несмотря...», «Если..., то почему...».

На этапе «вызова», создавая проблемную ситуацию, в ходе анализа фактов и явлений, опираясь на внутрпредметные и межпредметные связи, учитель систематизирует информацию, опираясь на приемы интерактивного обучения (кластер, ассоциативный ряд, «заметки на полях», таблица, схема, верные и неверные утверждения, перепутанные логические цепочки и мн.др.) активизирует учебную деятельность учащихся, мотивирует к дальнейшей работе, дает направление умственному поиску. Подводит учащихся к формулированию учебной задачи (учебной проблемы) урока. На наш взгляд, современный учитель истории при разработке технологической карты урока истории, в полной мере может опереться на рекомендации ученого.

Можно привести ряд примеров, построенных на современном школьном учебно-историческом материале, разработанных и апробированных авторами данной статьи. К примеру, при изучении темы «Опричнина», учитель может предложить ученикам следующий проблемный вопрос: «Политика Ивана IV Грозного отличалась и

положительными, и отрицательными факторами. Впервые созван Земский собор, действовала Избранная рада, произошла отмена «кормлений», местное население стало участвовать в выборах земских старост. При этом учреждена опричнина, не подвластная ни законам, ни народу. Если в одном обществе, в одно и то же время могли сосуществовать и демократические институты власти, и жестокая, безграничная диктатура царя, то почему так происходило?» (выделено авт.).

Следующий проблемный вопрос «Почему опыт России конца XIX – начала XX в. свидетельствует о том, что развитие реформ в условиях царской власти было практически невозможным, хотя в условиях монархии удалось осуществить реформы в Англии, в Швеции?» может быть предложен при изучении темы «Государство и российское общество в конце XIX – начале XX в.».

При изучении темы «Первая российская революция. Реформы политической системы» учащиеся могут попытаться ответить на вопрос такого рода: «6 августа 1905 г. Николай II издал манифест об учреждении Государственной Думы. Почему значительная часть представителей либерального и революционного лагеря высказались за бойкот Думы, несмотря на то, что организация первого парламента в России – это был прогрессивный шаг?»

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что проблемные вопросы, проблемные задачи, проблемные ситуации, используемые учителем на уроке, содержат в себе определенное противоречие, вызывают затруднения при выработке ответа, требуют от учащихся не просто вспоминания готовых знаний, а размышления и рассуждения. В практике проблемного обучения педагогом создается обстановка, когда у школьников возникает интеллектуальное затруднение, преодоление которого требует поиска новых знаний, новых подходов.

Одно из важных УУД, отмеченных в ФГОС второго поколения – смысловое чтение. Данное метапредметное умение в курсах истории формируется на основе работы с печатными текстами средствами специальных логических заданий. Подчеркнем, что М.И. Махмутов, раскрывая требования к проблемным вопросам и заданиям, обосновал важность учета эмоционального фактора в учебном процессе. По мысли ученого предлагаемый для анализа текст, как и сами вопросы и задания, должны оказывать воздействие на эмоциональное состояние ученика, заинтересовать его в учебном материале, побуждать к активной познавательной деятельности. В систему заданий по организации работы с печатными тестами следует целенаправленно включать проблемные задания, направленные на формирование интеллектуальных умений. На всех этапах урока по формированию критического мышления уместны следующие виды логических заданий:

- на выделение главного, основного в содержании учебно-исторического материала,
- на выделение признаков явления, на расчленение материала на логические законченные части,
- на сравнение, сопоставление, противопоставление,
- на установление причинно-следственных связей, на применение знаний при изучении нового материала,
- на обобщение, формулирование выводов, определение понятий, нахождение в тексте учебника или документа главной мысли, на составление текстов,
- на подбор фактов для подтверждения выводов и его аргументации, на нахождение пояснений к выводам, на доказательство чего-либо,
- на систематизацию знаний, на классификацию знаний, на установление новых явлений на основе изученного ранее, на констатацию фактов развития явления,
- определение этапов развития исторического явления [1, с. 86].

К примеру, при изучении истории Крымской войны целесообразно предложить учащимся извлечение из письма Н.И. Пирогова жене А.А. Пироговой, написанное 7

апреля 1855 года в период обороны Севастополя. Данный документ содержит личные воспоминания выдающегося русского хирурга – непосредственного участника героической обороны города. Задания могут быть следующие:

1. Составьте развернутый картинный план документа, используя метафоры, крылатые выражения, пословицы и поговорки.
2. Приведите примеры героического сопротивления защитников города и мирного населения. В чем вы видите героизм?
3. Война – это страшное несчастье для людей. Согласны ли вы с этим утверждением. Находит ли оно подтверждение в тексте документа.
4. Какие факты говорят о том, что Н.И. Пирогов был верующим человеком. Подтвердите свой вывод текстом документа. О каком значимом для христиан событии говорится в документе?
5. Можно ли считать Н.И. Пирогова патриотом Родины? Аргументируйте свой ответ.
6. В чем вы видите актуальность событий, описанных в документе?

Задания проблемного характера уместны при формировании хронологических умений учащихся. Сюда можно отнести задания на определение периодизации событий и процессов и их обоснование. Освоению категории «историческое пространство» на творческо-поисковом уровне также могут способствовать картографические задания. В работе с картографией учитель может предложить задания по определению изменений исторической карты мира, отдельных регионов, стран в разные эпохи.

Таким образом, вопрос о применении проблемного обучения в образовательном процессе по истории не отличается новизной, тем не менее, можно утверждать, что вопросы мотивации и рефлексии на уроке являются наиболее сложными для учителя. Предложенные приемы работы помогут учителю в реализации системно-деятельностного подхода и тем самым в формировании ключевых компетенций учащихся.

Список литературы

1. Горбовская О.И. Проблемное обучение на уроках истории. Метод. пособие для студентов исторических факультетов. – Саратов, 1977. – 114 с.
 2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений – М.: Просвещение, 2011. – 231 с.
 3. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
 4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 451 с.
- УДК 347.4

Кузьменко В. И.¹, Мухаметгалиева С. Х.²

¹к.ю.н., доцент кафедры теории и методики обучения праву и правоведения
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга E-mail: kuzmenko_valya@mail.ru

²к.и.н., доцент кафедры частного и публичного права
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

**ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ
ОКАЗАНИЯ ВОЗМЕЗДНЫХ УСЛУГ В СФЕРЕ
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

Аннотация: История платного образования уходит своими корнями в глубокое

прошлое. Появление этого института в человеческом сообществе обусловлено процессами экономического и культурного развития. Возникновение платного образования стало возможным с появлением внесемейных систем образования (школы, училища), которые обучали не всех и не всему, но их деятельность была не просто частью технологического процесса, а являлась профессиональной и самоценной.

Ключевые слова: платные образовательные услуги, договор, нормативное регулирование, образование.

Kuzmenko V. I.¹, Muhametgalieva S. H.²

¹Ph. D., associate Professor of the Department theory and methods of teaching law and jurisprudence. FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: kuzmenko_valva@mail.ru

²Ph. D., associate Professor in the Department of private and public law FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

**THE STAGES OF DEVELOPMENT OF LEGAL REGULATION OF
RENDERING OF PAID SERVICES IN THE SPHERE
OF EDUCATION IN RUSSIA**

Abstract: The history of paid education is rooted in the deep past. The emergence of this institution in the human community caused by the processes of economic and cultural development. The emergence of paid education became possible with the advent of nesamani education systems (schools) that taught not all and not everything, but their activity was not just part of the process and was professional and valuable.

Keywords: paid educational services, contract, regulation, education.

Возникновение внесемейных систем образования имело несколько принципиальных последствий, в том числе: сами знания стали обменным ресурсом, так как учителям необходимо было платить; обучение (образовательные услуги) стало профессиональной деятельностью наряду с другими видами человеческой деятельности [12, с.113].

Однако, несмотря на достаточную распространенность именно платного образования, источников, которые содержали бы сведения о размере оплаты за обучение, об условиях договоров о платном образовании, немного. Относительно более ранних периодов истории этот факт объясняется тем, что платное образование чаще всего осуществлялось либо в системе религиозных учреждений, либо в рамках семейного воспитания приходящими на дом учителями. И в последующие эпохи «иногда договор личного найма заключается безмолвно. Объясняется это тем, что когда идет речь об услугах нематериальных, предполагающих со стороны наемника более или менее высокое развитие умственных и нравственных сил, то считается неприличным напирать на материальные выгоды, сопряженные с нематериальными трудами» [10, с.649].

Становление образования как системы, удовлетворяющей в первую очередь потребности государства, в России происходило на протяжении XVII-XIX веков. Платное обучение в течение всего этого времени составляло неотъемлемый элемент российского образования. В России XVII столетия широкое распространение получили две формы образования: первая – школы, где обучались люди «всякого чина и звания», дети «слабых, убогих, даже и до последних земледельцев»; вторая – домашнее обучение для детей знати. Школы были частными. Учителями, как правило, были священники, духовные лица. За работу им платили натуральными продуктами.

XVIII век занимает особое место в истории образования. В эпоху Петра I развитие торговли и промышленности, создание регулярной армии и флота,

формирование совершенно новых структур чиновничье-бюрократического аппарата абсолютизма и другие реформы требовали коренной перестройки всей системы образования, подготовки большого числа квалифицированных специалистов. В России создается светская школа, предприняты попытки создания государственной системы образования, разработки основ светского обучения и воспитания [11, с.91].

В 20-е – 50-е годы XIX века правительство стало широко проводить в системе образования сословный принцип, что выражалось в создании закрытых учебных заведений. Для России середины XIX века более актуальной являлась проблема получения населением среднего общего и профессионального образования, нежели высшего профессионального образования. И соответственно, в научной и учебной литературе основное внимание уделяется образовательной политике государства в данном направлении. Отмечается, что «как среднее, так и высшее образование в России являлось привилегией господствующих классов. 50% учащихся высшей и средней школы были дворяне» [7, с.173].

В период царствования Николая I просвещение и культура испытывали особое давление. Образовательная система развивалась в условиях господства крепостничества, жесточайшего деспотического режима личной власти, беспощадного подавления малейших признаков свободомыслия и установления строжайшей цензуры. Влияние этих условий выразилось в усилении сословности в образовании (по Уставу учебных заведений 1828 года крестьяне не допускались выше уездных училищ). Уничтожалась преемственность между низшей, средней и высшей школой. Проводилась корректировка учебных планов в сторону укрепления религиозных начал возвышения самодержавности и классического образования в гимназиях, предназначавшихся, прежде всего, для детей дворянства. В период усиления реакции министром народного просвещения стал С.С. Уваров. В 1832 году он предложил основать воспитание юношества на трех «истиннорусских охранительных» началах – православии, самодержавии и народности. Учебные программы были сокращены, существенно повышена плата за обучение. Численность студентов строго ограничивалась.

Эпоха Александра II ознаменовалась определенной демократизацией в сфере образования. В 1864 году был принят новый устав средних школ. Отвергалась классово-сословная дискриминация обучения. «В гимназии и прогимназии обучаются дети всех состояний без различия профессий и верований их родителей» [3, с.15]. Определяющим условием для поступления в гимназию становилось имущественное положение, способность оплачивать обучение. Причем оплата за обучение взималась практически на всех ступенях получения образования. В этом плане показательны положения Общего устава императорских российских университетов, утвержденного 18 июля 1863 года. Отделение IV восьмой главы устава «О плате за слушание лекций» посвящено регулированию отношений по поводу оплаты обучения. Параграф 105 устанавливает размер платы: «С каждого студента взимается за слушание лекций: в столичных Университетах – по пятидесяти, а в прочих – по сорока рублей в год» [4, с.708]. Допускалось посещение лекций «посторонними лицами». За слушание лекций они «вносят в пользу Профессора или Преподавателя посещаемых ими лекций установленную Советом и утверждаемую Попечителем плату». 106 параграф Устава определяет порядок внесения платы: «Плата за слушание лекций вносится вперед по полугодию», а также последствия невыполнения указанной обязанности: «Не внесшие оной в течение двух месяцев с начала полугодия увольняются из Университета, но могут быть снова приняты, по вносе платы за все полугодие». Уставом решается и вопрос о плате в случае перехода студента из одного Университета в другой: «Переходящие из одного Университета в другой освобождаются в последнем от платы за то полугодие, за которое внесена уже ими плата в первом».

Предусматривались и льготы по оплате за обучение для отдельных категорий

студентов. Согласно 107 параграфу Устава, «для облегчения недостаточных студентов Университетам предоставляется: или давать отсрочки во взносе платы, или уменьшать ее до половины, или совершенно освобождать от нее. Освобождение имеет силу в течение одного года, но может быть возобновляемо». Основанием для предоставления той или иной льготы являлось предъявление определенных документов и соблюдение требований: «Университет удостоивает студента той или другой из перечисленных льгот не иначе, как на основании свидетельства о бедности и вследствие удовлетворительных занятий науками, причем относительно вновь поступающих в Университет берется во внимание аттестат или свидетельство Гимназии». Форма свидетельства о бедности устанавливалась Министерством Народного Просвещения и с учетом местных обстоятельств каждого Университета сообщалась тем органам и лицам, от которых зависела выдача этих свидетельств. Отдельные категории студентов получали льготы по оплате за обучение без предоставления свидетельства о бедности. К ним относились: «а) пансионеры Государя Императора и Особ Высочайшей Фамилии, б) стипендиаты Университета, в) стипендиаты частных лиц и обществ, если выбор сих стипендиатов предоставлен Университету».

Из приведенных положений Общего устава императорских университетов можно сделать ряд выводов:

Правовое регулирование отношений по платному обучению в государственной системе образования Российской империи осуществлялось императивными нормами нормативных актов, имеющих общероссийское значение. В то же время Университетам предоставлялась возможность определенные вопросы решать самостоятельно, по решению Совета и с согласия Попечителя. В частных учебных заведениях указанные отношения регулировались внутренними документами этих учебных заведений;

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что плата взималась за «слушание лекций» и не ставилась в зависимость от получения определенного уровня образования и выдачи итогового документа о завершении образования;

Законодательство содержит положения по основным условиям платного получения образования: о размере оплаты, о порядке внесения платы, о льготах определенным категориям студентов и условиях их предоставления, об использовании полученных денежных средств.

Как справедливо отмечал Л.Е. Кертман, «состояние образования более непосредственно, чем иные сферы культуры, зависит от социально-экономического и государственного строя данной страны, от политики господствующего класса... Вокруг проблем организации школьного дела, таких как роль государства в создании и финансировании учебных заведений, обязательность образования до определенного возраста, ... в последней трети XIX века шла почти непрерывная борьба между представителями различных классов и партий» [8, с.4].

В 1887 году в целях изменения социального состава учащихся средней школы министр просвещения И.П. Делянов (1882-1898) издал печально известный циркуляр «о кухаркиных детях», закрывший доступ к среднему образованию выходцам из низших слоев. Согласно циркуляру существенно увеличилась плата за обучение в гимназиях и прогимназиях. Ограничение доступа к образованию определенных социальных групп населения осуществлялось в том числе через регулирование платности образования. Так, например, для того чтобы снизить чрезмерную доступность высшего специального образования, профессор Гарсеванов считал целесообразным повысить плату за обучение до 200-300 рублей. Сильное беспокойство правительства вызывало женское высшее образование. В 1886 году прекращен прием на все высшие женские курсы вообще.

В конце XIX века Россия пошла по пути создания мощной и всеохватывающей системы общего и профессионального образования, благодаря которой был обеспечен рост общеобразовательного уровня и поголовная грамотность населения, высочайший

взлёт науки и инженерно-технической мысли.

В связи с переходом к индустриализации в конце XIX века Россия взялась за подготовку своих специалистов. По данным исследований историка российского образования А.Е. Иванова, в 1898 – 1916 годах государственные технические, коммерческие и агрономические вузы окончили 20344 инженера, частные – 650 инженеров.

Система высшего образования России конца XIX века – начала XX века включала государственные, общественные и частные высшие учебные заведения. 3 декабря 1905 года «высочайше» утверждается и, следовательно, становится законом доклад министра народного просвещения И.И. Толстого о разрешении открытия курсов с программой обучения объемом выше среднего учебного заведения и со статусом «частных». К категории «частных» относили все без исключения негосударственные учебные заведения, и основанные общественными объединениями, и открытые на частные деньги. По замыслу И.И. Толстого, закон инициировал образование неправительственной общественно-частной высшей школы, параллельной государственной. После 1905 года в Российской империи возникло 72 негосударственных высших учебных заведения. Они предлагали учащимся и традиционно-университетские (история, филология, физика, математика, юриспруденция), и так называемые «практические» специальности (агрономия, инженерия, коммерция) [6, с.106]. В Особом журнале Совета министров от 24 февраля 1916 года отмечалось, что «частная школа прежде всего должна пойти навстречу в удовлетворении потребности в образовании тех групп населения, которые по той или иной причине не могут получить этого удовлетворения от школы правительственной». В негосударственной высшей школе обучались те, кому не находилось места в правительственных университетах и институтах, в основном «лица женского пола». Общественные и частные высшие учебные заведения испытывали меньший пресс регламентирующе-бюрократического воздействия в виде сословных, национальных, половозрастных и прочих ограничений для абитуриентов. Об этом, в частности, свидетельствует факт несистематичности, а часто и полного отсутствия подобного рода статистики в отчетной документации крупных учебных заведений, таких как Московские высшие женские курсы, Психоневрологический институт в Петербурге, консерватории и некоторые другие. Контингент учащихся негосударственных учебных заведений состоял преимущественно из тех, кто способен был вносить более высокую, чем на общественных курсах, плату за обучение. Для сравнения: на общественных женских курсах учебная плата колебалась между 50 и 100 рублями, а на частных – между 80 и 150 рублями[5, с.134].

В начале XX века российская высшая школа имела хрупкую финансовую базу. По официальным данным, в 1912 году бюджет высшей школы, состоявший из средств государственного казначейства и финансов частных и общественных учреждений, составлял 32 548 690 рублей. На долю государства приходился 61% этой суммы, остальные 39% складывались за счет платы за обучение и содержание; ассигнований из земских, городских и общественных средств; процентов с капитала и специальных средств; прочих источников и частных пожертвований.

Как видим, в дореволюционной России образование частично являлось платным, то есть, как и сегодня, финансировалось как из бюджета, так и за счет средств общественных организаций, пожертвований частных лиц и платы за обучение самих обучающихся.

Так, например, в 1882 году Госсовет при императоре утвердил состав училищ Русского технического общества (созданного в 1866 году). Обществу разрешалось устраивать училища при заводах и фабриках, а также в местностях, населенных фабричными рабочими и ремесленниками, с целью распространения в их среде необходимого для них образования. При этом разрешалось использовать средства из

пожертвований, казны, платы за учебу и реализации учебников. О доле платы за обучение в общем бюджете школ Русского технического общества свидетельствуют следующие данные. Бюджет школ в 1912 году составлял около 245 тысяч рублей. При этом правительство предоставляло всего 13% этой суммы, 55,5% поступило от частных лиц, плата за обучение была также очень незначительна – 3,3%. Остальная сумма перечислялась самим Обществом.

Плата взималась и за обучение на Московских Высших женских курсах. В 1903 – 1904 учебном году на курсах занималось более 1073 слушательниц. Большинство было из обеспеченных семей. Курсистки из малообеспеченных семей не могли внести плату за обучение, которая составляла 100 рублей в год, и вынуждены были покидать курсы до их окончания.

Ряды слушателей высших духовных академий (Петербургской, Московской, Киевской, Казанской) формировались из числа выпускников духовных семинарий, но только по вызову академий. Академии сами определяли, сколько и из каких семинарий вызывать лучших воспитанников, и докладывали об этом Священному Синоду. Не возбранялось поступление в духовные академии и тем, кто не удостоился попасть в число «кандидатов» семинарского правления и не получил академического вызова. Таковые именовались «волонтерами», как, например, И.Н. Старгородский, будущий патриарх Всея Руси Сергей (1943-1944). Они не были связаны обязательством не отказываться от поступления в академию и всю эту процедуру осуществляли за свой счет. Скорее всего, это были дети достаточно состоятельных родителей. Но для духовного образования это скорее было исключением, чем правилом.

Косвенным доказательством ограниченного доступа к светскому высшему образованию по причине его платности является то обстоятельство, что многие из детей духовенства, особенно сельского, поступают в бесплатные духовные училища и семинарии только потому, что их родители не имеют способов содержать и воспитывать их в других учебных заведениях.

Ежегодная стоимость обучения одного студента русского университета в начале XX века равнялась 228 рублям; студента инженерного института – 304; слушателя Военно-инженерной и Артиллерийской академий – 1274; Академии Генерального штаба – 1236; Военно-морской академии – 1436; обучение офицера в Восточном институте обходилось казначейству в 2580 рублей. В духовной академии обучение стоило от 893 до 10 004 рублей. Студентов, обучавшихся за счет государства, в вузах России было немного. В 1910 году в Петербургском технологическом институте из 2000 студентов «бесплатно» обучалось 100 студентов; в Харьковском из 1000 – 50.

В этот же период взималась оплата не только за получение основного и высшего образования, но и за дополнительные образовательные услуги. К репетиторским услугам прибегали наиболее состоятельные из абитуриентов. Например, поступавший в 1899 году в Московское техническое училище Н.М. Щапов вспоминал: «Как и в других школах, существуют целые предприятия по подготовке желающих к поступлению. Там опытные специалисты изучили уже все подходы экзаменаторов, их вопросы, их задачи и «дрессируют» кандидатов за крупные деньги с гарантией на успех». С течением времени институт репетиторов не утратил своей значимости и приобрел организационные формы учебных заведений, монополизировавших репетиторское дело в центрах высшего образования. Так, в 1916 году открылись «Новые петроградские общедоступные подготовительные курсы ассистентов и помощников инженера П.К. Шмулевича под его личным наблюдением» [13, с.221]. За астрономическую для среднестатистического абитуриента сумму в 325-550 рублей они за шесть еженедельных часов в течение двух с половиной месяцев готовили с известными гарантиями абитуриентов к конкурсным экзаменам.

При обучении на платной основе перед началом каждого учебного полугодия студенты должны были внести в кассу высшего учебного заведения половинную часть

годовой платы за обучение. В государственных высших учебных заведениях плата колебалась между 50 и 100 рублями; в неправительственных – между 100 и 150 рублями. Для подавляющего большинства учащейся молодежи эти выплаты были на крайнем пределе возможного. Многие проходили через списки неплательщиков, и неоднократно. Многие из попадавших в них оказывались за пределами высшей школы.

Вместе с тем существовали различные варианты своеобразного снижения оплаты за обучение. Во всех без исключения высших учебных заведениях были учреждены, кроме государственных, и частные стипендии, которые имели чаще всего сословную привязку. Например, для студентов Московского университета «по преимуществу из бедных дворян Владимирской губернии» предназначались две стипендии, учрежденные в 1909 году вдовой дворянина Ф.А. фон Баха (его имени) на пожертвованные ею 8 тысяч рублей. К сословным относились введенные в 1902 году стипендии Казачьих войск. Казачьи стипендии обуславливались обязательством стипендиата прослужить определенное время в казачьих войсках. Суммы, получаемые студентами в виде стипендий, могли направляться ими, помимо удовлетворения их ежедневных потребностей, на оплату за обучение. Кроме того, допускалось освобождение от оплаты за обучение как стипендиатов, так и не обладавших этой привилегией. Число таких студентов регулировалось уставами высших учебных заведений. Общим уставом университетов численность освобождаемых от платы за слушание лекций ставилась в зависимость от наличных средств. В высших учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения до 1911 года данная льгота предоставлялась на год. Затем циркуляром от 2 апреля 1911 года этот срок как «слишком продолжительный» был заменен полугодовым, дабы пресечь пользование льготой «нарушителями порядка» и усилить контроль за беспокойными студентами. Достаточно широкое распространение в конце XIX – начале XX века получили вспомоществования «недостаточным» студентам. Организованные по единому образцу, они действовали фактически во всех высших учебных заведениях. Это были общественные организации, учреждаемые профессорами высших учебных заведений. В них добровольно объединялись лица, считавшие своим гражданским долгом способствовать делу улучшения материально-бытового благополучия студентов. Средства указанных обществ складывались из достаточно существенных членских взносов, процентов от пожертвованных или завещанных денежных сумм и иного имущества, возвратных беспроцентных ссуд, доходов от процентных бумаг, капиталов, недвижимости; поступлений от организуемых обществами студенческих драматических представлений, литературных чтений, публичных лекций, концертов, балов, сборов по подписным листам и прочее. Фактически это были филантропические финансово-кредитные учреждения, которые по мере накопления капиталов обращали их в ценные, гарантированные правительством процентные бумаги, хранившиеся в учреждениях государственного банка, в сберегательных кассах и казначействах, производивших банковские операции. Там же на расходном счету находился и расходный капитал. Все расходы, осуществлявшиеся казначеем, строго контролировались правлением общества, куда, как правило, входили ректор (директор) и несколько профессоров. Высшим органом управления обществами было собрание членов. Общества вспомоществования состояли под контролем МВД, куда через градоначальников предоставлялись их уставы (на утверждение) и «краткие выборки» из годовых отчетов. Их непредоставление могло повлечь за собой закрытие общества. Главной обязанностью обществ была помощь «недостаточным» студентам, которая выражалась, в том числе, во внесении платы за учение.

Таким образом, в XIX – в начале XX веков в России в разном объеме, но были представлены образовательные учреждения как государственные, так частные и общественные, производящие обучение как за счет средств государства, так и частных средств. Многие явления, наблюдаемые в современном российском образовании, были

свойственны дореволюционной образовательной политике царского правительства и деятельности негосударственных образовательных учреждений, общественных организаций в сфере образования. Правовое регулирование в сфере платного образования осуществлялось как на уровне Законов Российской империи, так и подзаконных нормативных актов (Указов, циркуляров и так далее), локальных актов высших учебных заведений.

Специфику правового регулирования отношений в сфере образования в период социализма анализировал А.Ю. Кабалкин. Он разграничивал имущественные отношения, связанные с обслуживанием граждан специализированными социалистическими организациями и соответственно составляющие неотъемлемую часть предмета гражданского права, и отношения, возникающие главным образом в области народного образования и здравоохранения. Последняя группа отношений «в основном складывается в процессе осуществления управления и регулируется нормами административного права» [8, с.4]. Данное суждение было справедливо для периода советской истории, когда образование на всех уровнях полностью финансировалось за счет бюджетных средств.

В начале 90-х годов XX века в мировом масштабе соотношение расходов частного и государственного сектора на традиционное образование находилось в пределах 10-15%. Частные школы частично, а иногда и в значительной степени, субсидировались из общественных фондов.

В новейшей истории России вопрос о необходимости и возможности введения платного образования стал разрабатываться в начале 90-х годов. Государство пошло по пути постепенно уменьшения опеки над образованием. В условиях хронического дефицита бюджетных средств, характерного для начального периода становления рыночных отношений в образовании, это позволило государственным учебным заведениям обеспечить внебюджетные источники дохода за счет предоставления платных образовательных услуг. Вводится альтернативная образовательная система. Одновременно с хозяйственной автономией и активизацией внебюджетной деятельности государственных образовательных учреждений начинается становление негосударственного образовательного сектора. Как отмечают специалисты, в условиях монополизации отрасли появление негосударственных образовательных учреждений стало закономерным явлением, стимулирующим ее развитие [9, с.41].

В начале 90-х годов за введение платного образования высказывались руководители образовательных учреждений [2, с.51]. Тогда же разрабатываются первые варианты договоров о платном образовании. В этот же период делаются первые шаги по внедрению платного образования в вузовскую жизнь. Так, в Санкт-Петербургском университете введены новые формы обучения на компенсационной основе – послевузовское обучение на спецфакультетах и факультете повышения квалификации. Данные шаги стали возможны после принятия в июле 1992 года Закона РФ «Об образовании».

Реформирование системы образования в России третьего тысячелетия осуществляется в условиях перехода от командно-административной к рыночной системе хозяйствования. Сложившаяся за семьдесят лет стройная и достаточно эффективная система образования опиралась на монопольное владение государства средствами производства. С одной стороны, государство было единственным заказчиком на специалистов-профессионалов, а с другой стороны – все специалисты обязаны были работать и работали на едином государственном предприятии. Таким образом, образование для советских людей не было бесплатным, хотя явная оплата индивидами и не производилась [12, с.113].

Таким образом, традиционно являясь государством с централизованной образовательной политикой, Россия в новых экономических условиях столкнулась с проблемой беспрецедентного роста частного образования и управления

децентрализованной системой, которая предполагает высшую степень ответственности и контроля на местном уровне.

В условиях рынка каждому гражданину Конституцией РФ гарантируется определенный объем образовательной подготовки, осуществляемой на бесплатной основе. Однако в дополнение или как альтернативу рынок предлагает колоссальный выбор образовательных услуг на платной основе. В немалой степени на формирование спроса на платные образовательные услуги оказал влияние переход к рыночным отношениям, потребовавший получения бизнес-образования, с одной стороны, и сформировавшийся состоятельный контингент, готовый оплачивать обучение собственных детей в негосударственных школах и вузах – с другой.

По мнению ряда исследователей, в настоящее время в России складывается система образования «рыночного» типа, так называемая свободная школа, действующая в большинстве индустриальных стран мира. Это система открытого типа, где образование понято как сфера обслуживания интересов заказчика. Она построена в подвижном спектре образовательных услуг для удовлетворения потребностей населения и производственных структур, ориентирована на личностный выбор в зависимости от индивидуальных целей, социальных притязаний и финансовых возможностей граждан [1, с.17].

Список литературы:

1. Валицкая А.П. Образование в России: Стратегия выбора: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2001. С. 17.
2. Гостомыслов Л.П. Контрактная система обучения в вузе // Высшее образование в России. 1993. № 4. С. 51.
3. Гуркина Н.К. История образования в России (X – XX века): Учеб. пос. СПб.: Полторак. 2001. С. 15.
4. Жуков В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. М.: МГСУ «Союз». 2001. С. 708.
5. Иванов А.Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века: социально-историческая судьба. М.: Просвещение. 1999. С. 134.
6. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX вв. М.: Просвещение. 1991. С. 107.
7. История СССР. 1861–1917 г.: Учебник / Под ред. Н.Д. Кузнецова. М.: Просвещение. 1984. С. 173.
8. Кабалкин А.Ю. Проблемы гражданско-правового регулирования в сфере обслуживания. Автореф. дисс. ... докт. юрид. наук. М., 1975. С. 4.
9. Лукашенко М.А. Рынок образовательных услуг: десять лет спустя // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 41.
10. Мейер Д.И. Русское гражданское право: В 2 ч. (По испр. и доп. 8-му изд. 1902 г.). М.: «Статут». 2000. С. 649.
11. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: Кн. 1. История образования взрослых в России / Под ред. Е.П. Тонконогой. СПб.: ИОВ РАО. 2000. С. 91.
12. Русинов Ф.К., Журавлев А.С., Кулапов М.А. Эволюция образовательных систем в цивилизационном аспекте // Высшее образование в России. 1997. № 1. С. 113.
13. Шмулевич П.К. Справочная книга для поступающих в высшие учебные заведения. СПб., 1917. С. 227.

Лаврентьева Е.Е.

к.п.н., доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань

ialee-4@mail.ru

ВОПРОСЫ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Lavrentieva E. E.

Ph. D., associate Professor of information systems IN Federal state Autonomous educational institution «Kazan Federal University», Russia, Kazan

ialee-4@mail.ru

QUESTIONS CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF PUPILS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Модернизация системы образования является важнейшим фактором поступательного движения российского социума и должна осуществляться в соответствии с тенденциями мирового педагогического процесса. Необходимость воспитания и обучения школьников в зависимости от их интересов и способностей в общем «образовательном конвейере» все более осознается обществом и побуждает специалистов разрабатывать новые образовательные модели. В период, когда дети определяются со своей профессиональной ориентацией, наиболее важно определить их вектор творческого мышления, чтобы они самореализовались в своей профессиональной жизни, принесли максимальную пользу обществу. Поэтому мы задались целью рассмотреть процесс творческого саморазвития детей именно в профильных классах и формирование в соответствии с этим модели выпускника профильного класса.

Творческое саморазвитие личности (ТСЛ) – это интегративный творческий процесс сознательного и целенаправленного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренне значимых и активно-творчески воспринятых внешних факторов. [1] Профессионально-творческое саморазвитие учащихся в профильных классах – это единство процессов профессионально-творческого саморазвития преподавателя и ученика, осуществляемых в конструктивном взаимодействии. Профессионально-творческое саморазвитие учащихся является сознательным процессом, подразумевающим не только ответственность за собственную активность, но и согласование с активностью других людей, интеграцию своего профессионального пути с профессиональным опытом других.

Под личностно-профессиональным саморазвитием личности мы понимаем интегративный процесс сознательного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренне значимых и творчески воспринятых внешних факторов, который осуществляется посредством механизмов самопознания, самоорганизации, самообразования как стремление к профессионально-творческой самореализации в выбранной деятельности. При этом творчество и интеллект используются в качестве способов интенсификации этого процесса.

В настоящее время все отчетливее наблюдается несоответствие между возрастающей сложностью окружающего мира и способностью выпускника общеобразовательной школы ориентироваться в нем. Функционирование и развитие школы должно идти в соответствии с поставленными целями профильного обучения, что должно отразиться в модели выпускника.

При разработке модели выпускника профильного класса особое внимание обращалось на выбор теоретических оснований, формирование структуры, содержательное наполнение элементов модели. В частности, выпускник должен обладать определенным уровнем знаний, умений и навыков, способами организации

деятельности, обеспечивающими его готовность к продолжению образования в определенном вузе и адаптацию в обществе; а также стимулировать свое стремление к непрерывному самосовершенствованию, самопознанию, саморазвитию, реализации себя как гражданина, специалиста-труженика, приверженца здорового образа жизни и т.д. Он должен владеть комплексом способов и умений взаимодействия с внешним миром, позволяющим ему максимально реализовать свои потенциальные задатки и потребности, чему способствует личностно ориентированный образовательный процесс, создающий условия для проявления природных особенностей ученика, его задатков, способностей, личных интересов, мотивов, жизненных и профессиональных намерений.

При построении методологической базы исследования проблемы профессионально-творческого саморазвития учащегося профильного класса мы подразумеваем взаимодействие разных сторон рассматриваемого феномена.

В качестве ведущих методологических подходов, на основе которых осуществлялось моделирование исследуемой системы, были выбраны синергетический, акмеологический, культурологический, гуманистический, антропологический, герменевтический и аксиологический метапринципы творческого саморазвития личности (В.И. Андреев).[2]

В рамках данного раздела имеет смысл рассмотрение использования каждого из названных метапринципов в процессе формирования и развития школьника в рамках профильного обучения.

Антропологический подход в педагогике – это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного и системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем (по В.И. Андрееву). Знать человека во всех его отношениях для преподавателя, воспитателя – это значит знать его семью, быт и традиции, знать его духовные и физические силы и способности, надежды и разочарования, причины успехов и ошибок, его возможности сегодня и в обозримом будущем.

Личностно целостный подход. Для этого подхода характерна интеграция знаний о человеке, которые дает философия, психология, физиология, педагогика, искусство и т.д. с позиций становления личности как органически целостного феномена.

Духовно-нравственный подход. Опора на духовно-нравственные критерии для обоснования нравственных приоритетов в поиске целей, ценностей и смыслов жизни в процессе становления и самосовершенствования свободной, целостной личности характерны для многих ученых, мыслителей, пытавшихся осмыслить духовное бытие человека.

Биолого-генетический и экспериментальный подход. Для этого направления характерно стремление изучить человека, углубляя наши представления о физиологических, биолого-генетических механизмах и условиях эволюции человека с опорой на научные факты и экспериментальные данные.

Социальный подход. Исследования П.А. Кропоткина, Н.А. Рубакина, Э. Дюркгейма, М. Вебера, С.Г. Шацкого и других ученых показали, что превращение человека из биологического существа в социальное есть специфический процесс социализации, который имеет свои особенности и закономерности. Если она изолирована от среды, то не срабатывает никакая, даже самая продуманная система обучения и воспитания.

Антропологический подход в педагогике, реализуется как синтез, представляющий целостное знание о человеке, позволяет более целенаправленно и эффективно решать задачи обучения и воспитания. До последнего времени традиционная система обучения часто была безличностной. Личностно ориентированная же педагогика выводит на первый план самого человека, его

ценности, его личную свободу, его умение прогнозировать и контролировать себя. Содержание образования, как общего, так и профессионального, долгое время считалось ведущим звеном в учебно-воспитательном процессе. Централизованно, без учета личностных факторов задавалось единое для всех содержание. Поэтому сейчас правомерен вопрос об «открытом содержании» образования – в виде типовой учебной документации, допускающей возможность широкого варьирования учебного материала педагогом при его конкретизации.

К содержанию образования в первую очередь относится такое направление его гуманизации, как гуманитаризация, выступающая метапринципом саморазвития.

Гуманизация образования предполагает его дифференциацию и индивидуализацию на основе активизации творческого саморазвития личности обучаемого. Гуманизация воспитания ориентирует нас на то, чтобы мы дали учащемуся право быть тем, кем он есть, право на высказывание своих мыслей, право на самостоятельную организацию своей жизни и даже право на ошибку.

Герменевтический метапринцип весьма ценен и для педагогики, так как он позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и приобщить молодое поколение педагогов к осмысленному овладению различными видами и формами педагогических инноваций. [2]

Герменевтический метапринцип применительно к обучению должен быть направлен на то, чтобы обучаемый понимал смысл изучаемого материала, а главное, чтобы он видел смысл в том, что изучает, осознавал, для чего овладевает этим знанием, умением.

Актуальным становится выдвижение на передний план аксиологического подхода в подготовке школьников, согласно которому педагогическое образование должно не только обеспечить усвоение профессиональных знаний и умений, но и развить его ценностное сознание. Аксиологический подход требует существенного изменения содержания обучения и способов организации педагогического процесса, в основу которых должны быть положены следующие принципы.

Принцип единства личностного и профессионального развития учителя означает, что формирование духовных отношений личности, ее ценностного сознания и самосознания приоритетны по сравнению с вооружением обучаемых определенной суммой профессиональных знаний и умений.

Принципы комплементарности (дополнительности) и компаративности при отборе идей, концепций, теорий, предлагаемых учителю, опираются на положения современной философии, объясняющей несостоятельность попыток рассматривать любые явления, в том числе педагогические, в одном ракурсе, на основе единственной мировоззренческой базы.

Принцип избыточности ценностной информации вытекает из предыдущего принципа. Критикуя современное образование за увеличение объема информации, нельзя не видеть, что она неоднородна. Ценностная информация несет в себе поток мыслей, идей, эмоций, в которых выражено отношение автора к описываемым явлениям.

Принцип единства сознания и деятельности определяет специфику процесса формирования ценностного сознания и ориентации личности.

Все изложенное выше явилось основанием для определения основных характеристик модели выпускника профильного класса:

- идеалы, установки, ценностные ориентации (отношение к политике, религии; характер нравственных представлений и жизненных ценностей; стремление к самореализации и жизненному самоопределению; умение отстаивать свои убеждения и взгляды; система разумных потребностей; готовность к самосовершенствованию);
- качества гражданина (сознательное следование нормам и правилам школьной жизни, человеческого общежития; осознание прав и обязанностей человека в

коллективе; отношение школьника к Родине; уважение государственных символов, традиций, бережное отношение к истории и языку своего народа; потребность в служении Отечеству и народу; уровень активной жизненной позиции; знания о человеке-гражданине и др.);

- качества школьника (учение в полную меру сил; наличие положительных мотивов к учению; прилежание и трудолюбие; старательность и добросовестность в учении, регулярность и систематичность занятий, самостоятельность и организованность в труде; умение ставить цели, прогнозировать и планировать свою деятельность; сознательность выполнения требований Устава, норм и традиций своей школы; помощь школьникам по личной инициативе);

- качества семьянина (отношение к семье, уважение к родителям, братьям и сестрам; интерес к родословной семьи; особенности ролевого поведения, обусловленного полом; уровень знаний об этических и правовых аспектах хозяйственно-экономической стороны семейной жизни; уровень умения строить отношения с людьми на основе партнерства; уровень владения основами культуры поведения в быту и др.);

- качества делового человека (экономическая подготовленность; готовность и способность сотрудничать с другими людьми; решительность и предприимчивость; наличие жизненной цели и стремление к ее достижению; умение преодолевать трудности; уверенность в себе; отношение к богатству и профессиональной карьере; умение разбираться в людях; готовность к разумному риску и т.д.);

- готовность к межличностному общению (умение слушать и слышать собеседника; умение вести диалог, используя различные средства – речь, мимику, жесты, позу, взгляд и др.; умение быстро и легко входить в контакт с другими людьми; умение проектировать и анализировать результаты общения; умение предупреждать и гасить конфликты; умение вести деловые переговоры; уровень культуры речи и объем словарного запаса и т.п.);

- умения самоконтроля, самоанализа, самооценки (умения самонаблюдения, установления причинно-следственных связей в своих действиях и поступках; умения контролировать свое поведение, давать оценку качествам своей личности; умения контролировать и анализировать познавательную деятельность; адекватность уровня самооценки и притязаний).

Также отметим, что совокупность необходимых условий успешного формирования профильных ориентаций старших школьников включает в себя обеспечение взаимодействия школы, семьи и социума в осуществлении профильной ориентации.

Список литературы:

1. Исаев, И.Ф. Профессионально-творческое саморазвитие: восхождение к акме / И.Ф. Исаев, И.А. Шаршов; БелГУ // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - № 2. - С. 43-54.
2. Андреев, В.И. Инновационная педагогика / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1992. – 324 с
3. Лаврентьева Е.Е. Развитие профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильной педагогической подготовки: дис... канд. пед. наук. – Казань, 2007. 225 с.
4. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе: дис... доктора пед. наук. - Белгород 2005. 463 с.

Лизунова Г. Ю.¹, Таскина И. А.²

¹канд. филос. наук, доцент кафедры психологии и социальной работы
ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
E-mail: ufkz2008@mail.ru

²канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и социальной работы
ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
E-mail: taskina-i@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Аннотация: В данной статье рассматривается один из актуальных и важных вопросов современного общества и образования: формирование культуры межнационального общения студенческой молодежи. Республика Алтай – поликультурный регион. На его территории проживают представители различных национальностей. Горно-Алтайский государственный университет является очагом науки и образования республики, который обеспечивает профессиональными кадрами все территории нашего региона. Процесс воспитания и формирования поликультурной, образованной, толерантной личности во многом зависит от уровня профессиональной подготовки педагогических кадров. Авторами статьи указывается, что будущему педагогу очень важно правильно понимать и адекватно интерпретировать межнациональные различия. Именно результат этих усилий составляет основу межэтнических отношений, помогает формированию культуры общения между представителями различных этнических общностей на местах.

Ключевые слова: поликультурное общество, межнациональное общение, идентификация, признаки культуры межэтнического взаимодействия, этапы формирования этнопсихологических представлений.

Lizunova G.Yu.¹, Taskina I.A.²

¹Cand. Of Sciences (Philosophy),
assistant professor Gorno-Altai State University,
Altai Republic, Gorno-Altaysk
e-mail: ufkz2008@mail.ru

²Cand. Of Sciences (Psychology),
assistant professor Gorno-Altai State University
Altai Republic, Gorno-Altaysk
E-mail: taskina-i@mail.ru

FORMATION OF CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION THE STUDENT YOUTH OF THE ALTAI REPUBLIC

Abstract: In this article one of topical and important issues of modern society and education is considered: formation of culture of international communication. Altai Republic – the polycultural region. In its territory representatives of various nationalities live. The Gorno-Altaysk state university is the center of science and education of the republic which provides with professional shots all territories of our region. Process of education and formation of the polycultural, educated, tolerant personality in many respects depends on professional standard of pedagogical shots. Authors of article specify that it is very important to future teacher to understand correctly and adequately to interpret international distinctions. The result of these efforts makes a basis of the interethnic relations, helps formation of culture of communication between representatives of various ethnic communities on places.

Keywords: polycultural society, international communication, identification, tolerant personality, signs of culture of interethnic interaction, stages of formation of ethnopsychological representations.

Вопрос формирования культуры межнационального общения, установления эффективного взаимодействия представителей различных этнических групп является одним из актуальных и важных вопросов современного общества, образования. Наблюдая, с одной стороны, закономерный рост межнационального общения, мы видим и возникающие проблемы в связи с этим. Потребность взаимодействия с представителями других государств и наций сопряжено с социальной напряженностью, экономическим кризисом, политической нестабильностью в обществе, а также утрата лучших традиций интернационального воспитания, идентификации людей различных национальностей в единую общность на территории Российской Федерации рождают и стимулируют проявления межэтнической, межнациональной противоречивости и конфликтности.

В настоящее время можно наблюдать катастрофическую нехватку знаний, а в некоторых случаях и не желание получить информацию об истории, обычаях и традициях народов. Подготовка современной молодежи к жизни в поликультурном обществе, в атмосфере уважительного отношения к представителям, как своего, так и других народов, остается приоритетным пунктом в системе образования. Необходимость и актуальность вопросов формирования этнопсихологических представлений у современной студенческой молодежи, восполнения знаний о своем народе, его традициях, нравах и обычаях вытекает из реальности. Некоторый провал в вопросах интернационального просвещения и воспитания детей и молодежи за постсоветское время привели к пробелам в знаниях о представителях даже близких по группе наций. Например, некоторые студенты русской национальности затрудняются охарактеризовать представителей близких своей этнической группе, украинцев и белорусов, очень скудные знания показывают о представителях других этнических общностей, даже тех, которые входили в состав бывших советских республик. Можно отметить еще интересную тенденцию, на наш взгляд. При анализе результатов методик, направленных на диагностику идентификационных процессов личности студенческой молодежи, на вопрос «Кто Я?» у большинства респондентов отмечаем отсутствие ответов, связанных с идентификацией себя с собственной этнической группой или тех, которые можно было бы отнести к этнической, религиозной категориям [1, с. 249; 2, с. 95].

По своей природе, отмечает Р. И. Кусарбаев, культура межнационального взаимодействия это феномен духовной жизни общества, в специфической форме отражающий социально-политическую, нравственную сущность межнациональных отношений. Она требует и учета национальной психологии, и соблюдения самых элементарных традиций гуманизма. Современная культура межнационального взаимодействия исходит из приоритета общечеловеческих ценностей, воспитания уважения к человеку независимо от его национальной, религиозной и расовой принадлежности, истории, культуре, языкам, традициям различных этносов, толерантности ко всем народам Земли, непримиримости к любым негативным проявлениям национализма и космополитизма [3, с. 18].

Межнациональное взаимодействие осуществляется и развивается в процессе общения. Это не просто процесс установления межличностных отношений, обмена информацией, но и активного влияния друг на друга, изменение друг друга. В результате поликультурного общения происходит формирование убеждений, воспитывается терпимое, уважительное отношение к многообразию окружающего социума, формируется интерес к традициям, языку, обычаям представителей других этнических общностей.

Эффективность процесса воспитания и формирования поликультурной, образованной личности во многом зависит от уровня профессиональной подготовки педагогических кадров. Динамика формирования этнопсихологических представлений, культуры межэтнического взаимодействия будущих педагогов может оцениваться благодаря наличию следующих признаков. Внешние признаки: интерес к культуре, истории, литературе, науке другого народа; потребность в освоении языка, истории, литературы, науки другого народа; развитие отношений с людьми другой национальности. Внутренние признаки: а) потребностно-личностного характера: уважение к многонациональному народу и любовь к родине, ориентация на общечеловеческие ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации, обращение к национальному достоинству и чувствам людей, воспитание в себе интернационального и гражданского сознания и чувств; б) этического характера: проявление тактичности к человеку, готовность сопереживать, понимать состояние и желание людей, их намерения, формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, мелкие неурядицы; в) деятельностно-поведенческого характера: реакция на совместную деятельность, межнациональные браки, умение оценивать успехи людей другой национальности, развитие благородного чувства национальной гордости; г) мировоззренческого характера: понимание совместной жизнедеятельности разных национальностей; нетерпимое отношение к проявлению шовинизма, национализма и расизма, ориентация на общечеловеческие, нравственные ценности, лучшие достижения человеческой цивилизации, осознание принадлежности к мировому сообществу, глубокое уважение ко всем народам Земли, их этнонациональным особенностям, дух терпимости к религиозным чувствам, обеспечение мирового разрешения возникающих межнациональных конфликтов; д) интеллектуально-эмоционального характера: отношение к людям другой национальности на работе, в процессе учебы, в быту, идеалы людей другой национальности, реакция на оценочные суждения и сложившиеся стереотипы о людях другой национальности [3].

Многонациональные классы современной школы – это специфический объект психолого-педагогического, воспитательного воздействия. В них проявляются национальные особенности, традиции, нормы поведения, во многом влияющие на межличностные отношения. Именно в них часто возникают проблемы, которые приходится решать педагогам, учитывая этнические особенности своих учащихся. Педагог должен обладать специальной подготовкой в вопросах межэтнических особенностей. Процесс формирования у будущих педагогов этнопсихологических представлений, а также культуры межэтнических отношений можно разделить на следующие этапы: 1) информационно-подготовительный: проведение учебных занятий (напр., освоение дисциплин «Этнопедагогика и этнопсихология», «Социально-психологический тренинг», отдельных разделов дисциплины «Социальная психология» и др.); 2) методический: создание студентами методических разработок мероприятий с этнокультурным уклоном (напр., «Неделя толерантности», «Урок толерантности», «Особенности отношений в межэтнических семьях» и др.); 3) системно-деятельностный: научная работа со студентами (рефераты, курсовые работы, доклады на научных конференциях, исследования, проекты и др.); 4) рефлексивный: оценка и анализ результатов выполненной студентами работы.

Вопросы формирования культуры межэтнического взаимодействия всегда находят место в совместных мероприятиях университета и Центра молодёжной политики, военно-патриотического воспитания и допризывной подготовки граждан в Республике Алтай. Одним из направлений работы которого является предупреждение экстремистских взглядов молодежи Алтая, формирование тесных, дружеских отношений между народами, населяющими республику, профилактика толерантности и противодействие экстремистской деятельности в молодежной среде.

В Республике Алтай этнокультурная составляющая образования является

неотъемлемой частью образовательной деятельности, в результате которой обеспечивается приобщение обучающихся к ценностям культуры алтайского, русского народов, создаются условия для становления высокообразованной личности, владеющей этнической и общероссийской культурой.

Среди психолого-педагогических принципов этнокультурной составляющей образования можно выделить:

- «диалог культур» исключает абсолютизацию национальной специфики, ведущей к изоляции культуры; позволяет подчеркнуть значимость каждой культуры вне зависимости наличия государственности у народа;
- принцип поликультурности позволяет расширить представление о многообразии культур человечества, равноправии культур в социальной жизни, актуальности установления взаимодействия в поликультурном пространстве;
- принцип природосообразности подразумевает опору на врожденные способности и возрастные особенности;
- принцип доступности реализуется через решение интеллектуальных задач и приложение душевных сил;
- принцип ориентации позволяет внести целенаправленный отбор учебного материала;
- принцип формирования целостной картины мира позволяет рассмотреть различные объекты окружающего мира с разных точек зрения, представить всевозможные межпредметные связи;
- принцип интеграции предполагает организацию освоения разнодисциплинарной информации, является одним из главных для внедрения этнокультурного компонента в образовательные программы.

Таким образом, работа над формированием культуры межэтнического общения подразумевает «координацию усилий преподавателей разных кафедр ... Необходимо, чтобы каждый учебный курс содержал в себе проблемы, касающиеся национальной самобытности народа, бережного отношения к родному языку, языкам народов, живущих рядом, творческого отношения к национальным духовным ценностям» [4, с. 184]. Результатом данного процесса будет дальнейшая успешная социализация личности молодых людей, при которой осуществляется саморазвитие, самовоспитание, самоутверждение.

Будущему педагогу, психологу, профессионалу очень важно правильно понимать и адекватно осмысливать и интерпретировать межнациональные различия. Именно результат этих усилий составляет основу межкультурной компетентности, межэтнических отношений, помогает формированию культуры общения между представителями различных этнических общностей.

Список литературы

1. Лизунова, Г.Ю., Заяц, Н.М., Андросов, М.А. Культура межнационального общения студентов в процессе обучения в вузе. Мир науки, культуры, образования. Научный журнал. Выпуск 3 (52). 2015. – С. 248-250.
2. Лизунова, Г.Ю., Таскина, И.А., Бондаренко, М.А. Национально-региональные особенности социально-психологического портрета студента-первокурсника Педагогический профессионализм в образовании. Сб. матер. XI междунар.науч.-практ. конф. (Новосибирск, 18-19 февраля 2015 г.). - Новосибирск: НГПУ, 2015. – С. 94-99.
3. Кусарбаев, Р.И. Формирование культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 216 с.
4. Харитонов, М.Г. Этнопедагогическое образование будущих педагогов-психологов. Матер. междунар. заочной научно-практ. конф., посвященной памяти академика РАО Г.Н. Волкова «Этнопедагогика: проблемы, перспективы. 15 ноября 2013 г. Под ред. Панькина А.Б. – М., 2013. – С. 45-51.

Магиярова З. М.

к.п.н. доцент кафедры обучения на двуязычной основе
ФГБОУ «Казанский национальный исследовательский технологический
университет», Россия, г. Казань

**ТРАЕКТОРИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УПРАВЛЕНИИ
НАУЧНОЙ РАБОТОЙ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация: Поиск оптимальных механизмов педагогического управления учебной научной работой учащихся вызывает необходимость определения направлений взаимодействия всех заинтересованных сторон – самих школьников, учителей, вузовских ученых и родителей. Функциональная роль школьного учителя как главного звена в педагогическом управлении этой деятельностью состоит в обеспечении органического сбалансированного соотношения учения и научно-исследовательской работы школьников. Учебно-воспитательный процесс должен быть направлен, прежде всего, на подготовку ученика реализовывать индивидуальную траекторию научно-исследовательской работы, начиная с приобретения общеучебных умений в процессе обучения в начальном звене общей школы

Ключевые слова: педагогический менеджмент, общеучебные умения, учебно-управленческие умения, учебно-информационные умения, учебно-логические умения, саморефлексия, индивидуальная траектория.

Magiyarova Z. M.

к.п.н. associate professor of training at a bilingual basis
FGBOU "The Kazan national research technological
university", Russia, Kazan

**TRAJECTORIES OF INTERACTION OF SCHOOL AND HIGHER EDUCATION
INSTITUTION
IN PEDAGOGICAL MANAGEMENT
SCIENTIFIC WORK OF SCHOOL STUDENTS**

Summary: Search of optimum mechanisms of pedagogical management of educational scientific work of pupils causes the necessity of definition of the directions of interaction of all interested parties – school students, teachers, high school scientists and parents. The functional role of the school teacher as main link in pedagogical management of this activity consists in providing the organic balanced ratio of the doctrine and research work of school students. Teaching and educational process has to be directed, first of all, on training of the pupil to realize an individual trajectory of research work, since acquisition of all-educational abilities in the course of training in an initial link of the general school

Keywords: pedagogical management, all-educational abilities, educational and administrative abilities, educational and information abilities, educational and logical abilities, self-reflection, individual trajectory.

Требования к качеству реализации ФГОС общего образования предполагают определения результативных подходов к организации учебной научной работы учащихся в школе. Субъекты учебного процесса должны восприниматься как активные личности, являющиеся организаторами собственного образования, личной жизни в социуме, будущей профессиональной деятельности и карьерного роста в выбранной профессии. Этим вызваны поиски новых механизмов *школьного менеджмента – педагогического управления учебной научной работой учащихся.*

Назовем определяющие ценностно-смысловые характеристики механизма педагогического управления учебной научной работой.

1. Компетентность педагогов как руководителей научных программ в школе с системой компетенций, составляющих основу управления научной работой учащихся.
2. Формирование общеучебных умений, универсальных для освоения школьных учебных дисциплин, являющихся основой учебной научной деятельности.
3. Построение учебно-воспитательного процесса, готового создать реализовать индивидуальную траекторию научно-исследовательской работы всех заинтересованных сторон образовательного процесса: учителя, школьника, преподавателя вуза.

Рассмотрим их несколько подробно.

Профессиональная готовность учителей к педагогическому управлению научной работой учащихся. Оценивая реальную ситуацию состояния учебной научной работы учащихся в динамике с учетом запросов времени, заметим, что в создании сбалансированной траектории этой деятельности, прежде всего, необходимо учитывать профессиональную готовность учителей к педагогическому управлению научной работой учащихся.

Профессиональная компетентность педагогов как руководителей научных программ в школе во многом определяется имеющейся у них системой компетенций, как основы управления научной работой учащихся. Другими словами, школьный учитель – это еще и ученый. Профессиональная компетентность педагогов как руководителей научных программ в школе определяется нами как система личностных и профессиональных компетенций управления научной работой учащихся.

Отечественные ученые О.А.Андреев, Н.М.Борытко, М.М.Новожилова, С.Г.Воровщиков и др. определяют, что учитель как организатор научной работы учащихся должен иметь стимул, интерес к исследованиям в сфере образования. В когнитивном блоке компетенций особо должны быть выделены следующие умения: ставить и достигать цели, связанные с научной деятельностью; анализировать учебный процесс; осуществлять поисковую деятельность; изучать обобщать и внедрять в учебный процесс инновации; выделять главное при структурировании учебного материала; и т.п. Профессиональные компетенции будущих учителей формируются в процессе научной работы в годы обучения в педагогическом вузе, становятся основой управления учебной научной деятельностью учащихся в школе. В условиях реализации наукоориентированных программ организации учебной работы учащихся предполагается расширение практической подготовки будущих специалистов (учителей, воспитателей, психологов) сферы образования. Следует подчеркнуть, комплексная программа повышения профессионального мастерства учителей каждой школы должна быть направлена на расширение компетенций педагогического управления научной работой учащихся. Поэтому в условиях сетевого формата реализации образовательных программ важным аспектом, на наш взгляд, является необходимость объединения усилий вузовских педагогических программ, успешных педагогических колледжей и средних образовательных учреждений. Такого сотрудничества открывает возможность по-новому организовать индивидуальную траекторию научно-исследовательской работы всех заинтересованных сторон образовательного процесса – учителя, школьника, преподавателя вуза. Уже сегодня важным показателем школы становится не только участие в научных конференциях, олимпиадах различного уровня как прежде, а проведение серьезных исследований в составе творческих групп кафедр, лабораторий и других научных подразделений ведущих вузов. Безусловно, сегодня в школах Татарстана регулярно проводятся олимпиады, научные конференции разного уровня учащихся школ. Но в новых условиях вектор развития научного потенциала школьников должен будет ориентирован на подготовку выпускников школ – будущих абитуриентов вузов, обладающих культурой научного труда и владеющих навыками ведения учебных

экспериментов. Как отмечалось выше, этого можно достичь в условиях развития сотрудничества школ и ведущих вузов. Новым условием расширения педагогического сотрудничества системы «школа-вуз», видится организация базовых кафедр в школах, которые дадут возможность вести совместную научную деятельность учащихся и студентов. Кроме того, факультеты, кафедры вузов могут предоставлять учащимся возможность работать в современных компьютерных классах, лабораториях. Такой опыт уже есть в КНИТУ (КХТИ). Это – инициатива вуза о внедрении новой модели профориентационной работы на основе «профессиональных проб» для учащихся 7-11-х классов с участием промышленных предприятий-партнеров; республиканский конкурс учителей химии «Все грани химии» и д.п. В таких условиях учащимся, проявляющим заинтересованность в углубленном изучении школьных дисциплин, открывается возможность принимать активное участие в научных группах студентов вузов.

2. Формирование универсальных общеучебных умений школьников, как основы учебной научной деятельности. Как отмечалось выше, базовыми в научной работе школьника являются *общеучебные умения*. Это они – учебные умения создают основу механизма усвоения учащимися содержания школьных программ. Исследование, независимо оттого, какое оно – научное или научно-учебное, имеет целенаправленный характер и определенную систему, поэтому отличается от повседневного познания. Научная работа, прежде всего, должна быть организована с опорой на уже приобретенные учебные умения.

В дидактике учебные компетенции сгруппированы следующим образом: *учебно-управленческие, учебно-информационные, учебно-логические*. В современной специальной литературе группа учебных компетенций школьников именуется термином «учебно-организационные умения». Необходимость переименования их в «*учебно-управленческие*» продиктовано новыми требованиями к качеству школьного образования, повышению уровня их наличия у школьников. Приобретенные учащимися учебные умения, дальнейший их качественный рост создают универсальную базу для освоения школьных учебных дисциплин. Очевидно, по результатам такой аналитической работы собственной учебной деятельности, учащиеся увереннее смогут самостоятельно осуществлять планирование и реализацию научной работы, т.е. определять цели и задачи, осуществить выбор средств их достижения, проводить контроль (самоконтроль), анализ и оценку результатов реализации поставленных целей. В составе общеучебных умений особое значение имеют учебно-информационные умения. Такое определение подчеркивает приоритетное значение индивидуальных учебных умений учащихся, необходимых для постановки учебной задачи, проектирования и их выполнения. Поэтому возрастает роль учебно-информационных умений: умение работать с письменным и устным текстом, а также с реальными источниками знаний. Эти умения имеют большое значение в учебной коммуникативной деятельности. В информационном поле учебной научной деятельности наблюдается тесная взаимосвязь этих двух групп учебных умений.

Следующая группа – *учебно-логические* умения, выделяемая в отдельную группу, неразделима с понятиями «мышление», «интеллект» и другими психическими процессами. Логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности. Следует подчеркнуть, что главной характеристикой процесса мышления является то, что это логически организованный поисковый процесс, направленный на решение поставленных задач. Учебно-логические умения, приобретенные в школе, получают развитие в диалектической логике, предметом которой является творческое мышление, проявляющееся в разработке и реализации научных программ.

Резюмируя изложенное, необходимо отметить, что учебные умения, которые заложены еще в начальной ступени школы, должны активно использоваться и развиваться на последующих ступенях образования. В настоящее время на базе новых содержательных стандартов сложились реальные подходы к разработке рабочих

программ по школьным дисциплинам. В них приобретение и совершенствование качества учебных умений, в первую очередь, определяется с повышением нормативных требований к педагогическому управлению учебной научной деятельностью из ступени к ступени образования.

3. Построение индивидуальной траектории научно-исследовательской работы ученика в учебно-воспитательном процессе школы. Для школьника научно-исследовательская деятельность – это прекрасная школа реализации собственного потенциала, приобретения умений научного познания, анализа и обобщения научных фактов, приобретения навыков исследовательской работы, необходимых в будущем в приобретении специальности в вузе, самореализации в профессии и формировании карьеры. Ибо подготовка к выбору профессии – кем быть? – для молодого человека является основой самоутверждения сейчас и в будущем, предопределяет к какой социальной группе принадлежать, какой стиль жизни выбирать, какие цели реализовать. Научно-исследовательская деятельность школьника формирует умения анализировать и оценивать свои возможности, корректировать несоответствия между своими возможностями и требованиями. Более того, научная деятельность для школьника – это прекрасная школа научно-делового этикета, ораторского искусства, развития коммуникативных способностей.

Следуя конструктивным утверждениям учителей начальных классов, в вуз надо готовить с начальной школы. Понятно всем, что базовым в механизме педагогического управления научной работой являются общеучебные умения. Поэтому школьная программа научной работы, прежде всего, должна быть ориентирована на формирование учебных умений, универсальных для освоения школьных учебных дисциплин, которые, как известно, приобретаются уже в начальных классах и расширяются в годы обучения в старших ступенях школы. Младший школьник благоприятный, внутренне готовый возраст для приобретения учебных умений. Поэтому еще в ранней стадии обучения ему важно оказать помощь в построении индивидуальной образовательной траектории, т.е. образовательного маршрута приобретения учебных умений. В педагогической литературе понятие «образовательный маршрут» рассматривается как персональная целенаправленная проектируемая дифференцированная образовательная программа ученика, которая определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями, а также стандартами образования.

Поскольку формирование общеучебных умений – основополагающий аспект в механизме педагогического управления научной работой в школе определим этапы их формирования.

Первый этап. Определение комплекса учебных умений для успешного выполнения определенных видов учебной деятельности. Учебная деятельность с элементами научной исследовательской работы предполагает наличие и использование многих учебных умений. Поясним эту мысль на примере фрагмента урока, посвященного Году защиты водоемов Татарстана на тему «Родничок» За партами 4 класс.

Учащимся предложено прочитать текст самостоятельно дома и подготовиться к составлению плана обсуждения текста и выбора заглавия текста, например: «Мое отношение к поступку мальчиков»

Виды учебных действий учащихся:

1. понимание, утверждение темы.
2. определение, конкретизация цели и задач;
3. составление плана;
4. работа над текстом согласно цели, задачам и плану;
5. выбор лидера, распределение поручений в группе;
6. подготовка к выступлениям;

7. уточнение вопросов для анализа содержания, например: Как зовут действующих лиц? Как вы думаете, сколько им лет? Почему это важно нам знать? Где нашли они родник?
8. расскажите о поступке мальчиков по составленному вами плану;
9. выступления;
10. анализ (самоанализ), подведение итогов.

Второй этап характеризуется определением степени реализации функций приобретенных учебных умений в процессе изучения учебных дисциплин. На данном этапе происходит выявление конкретных учебных умений, необходимых для реализации определенного вида деятельности. Так, например, для самоподготовки необходимы такие умения, как: умение работать с различными источниками информации (учебник, газета, Интернет, каталог, справочник и т.д.). При этом следует особо подчеркнуть, что динамика формирования учебных научных умений предполагает переход от внешнего управления как участника совместной деятельности учителей, родителей (выполнение проекта, участие в дискуссии, деловой игре и т.д.) к самоуправлению – позиционированию себя, саморефлексии учебных навыков для коррекции их в других видах деятельности.

Учителя должны иметь педагогические компетенции по разработке практических рекомендаций по саморефлексии по преподаваемой учебной дисциплине. Учащийся может оценить свой уровень учебных умений по предложенным критериям. Приводим пример составления такой таблицы с алгоритмом самоанализа учебных умений по принятию решений (см. Таблица 1)

По результатам саморефлексии учебных умений в плане реализации их в учебной научной деятельности учащиеся увидят, приобретенные еще в начальной школе, формируемые в процессе изучения всех учебных дисциплин они широко применяются в научной работе.

Таблица 1 Пример алгоритма самоанализа учебных умений по принятию решений.

аллы	Мои достижения	Перспективы развития
4,3	Я анализирую учебную информацию по структуре проекта, что поможет мне взглянуть на исследовательскую проблему. Могу точно сказать, как построю работу и чему научусь в результате работы. Я могу предсказать, какая часть составит для меня особую трудность	
4,3	Я делаю ошибки при определении ценности информации для моего задания и объяснения для ее полезности и достоверности	
4,3	Я четко определяю, насколько ценна конкретная информация для моего проекта. Могу объяснить, как она будет полезна, достоверна ли она.	

И наоборот низкий уровень сформированности учебных умений тормозит деятельность сознательного планирования и выполнения такого вида учебной работы.

Третий этап. Определение возникших затруднений и их причин, установка на дальнейшую индивидуальную работу по формированию учебных умений, имеющихся у ученика. Поэтому третий этап знаменуется осуществлением переработки добытого материала: выделять в нем главное; определять, насколько ценна достоверна информация для выполнения целей и задач; анализировать информацию, чтобы выделять главное для создания детализированного проекта.

Таким же образом выбираются необходимые для осуществления намеченной учебной деятельности учебные умения и фиксируются в плане.

Критерии саморефлексии учащимися учебных навыков
(Разработаны по методикеТейлор-Тома (США))

Умение распределять обязанности в групповой деятельности: лидер, исполнитель
Работа над литературой. Умеет работать с источниками соответственно целям, задачам, плану работы
Умение анализировать и делать выводы. Выводы опираются на ключевые факты. Выделяет важные, четко и полно описывает. Удачная структура ответа, поясняющая ход мысли.
Умеет излагать ход учебных действия, делать умозаключения. Речь грамотна, последовательна (планомерна) владеет ораторскими умениями.
Умение самокритично анализировать свою работу, аргументировать положительное и недостатки, Умеет прислушиваться к оценке других сверстников.
Ценностные ориентиры. Имеет аргументированную позицию. Умеет слушать и слышать. Знает и при необходимости использует позиции других участников групповой работы. Утверждает кооперантные отношения в учебной группе.
Контроль, самоконтроль выполнения задания. Находит уместную форму взаимоотношений, учитывая особенности сверстников, всей группы в целом

После проведения защиты учебного проекта школьники анализируют примененные учебные умения. Как уже подчеркивалось выше, анализ (самоанализ) – это очень важное умение, позволяющее осмыслить причины затруднений (если они возникали) в реализации тех или иных умений. Понимание причин, тормозящих приобретение и применение учебных умений поможет в дальнейшей работе по совершенствованию данных умений и правильному их использованию. Так, например, трудным оказалось для лидера рабочей группы распределение поручений между сверстниками и назначение ответственных за их выполнение. (Причинами может быть: нарушение добровольности, несогласованность с лидерами, недостаточное знание возможностей своих сверстников, и т.п.) Этот метод относительно сложен особенно для начинающего педагога. Но полезен в педагогическом управлении научно-исследовательской работой.

Алгоритм самоанализа учебных умений

Умения планировать, определять цели, задачи учебной работы

- Я ставлю ясные цели и планирую последовательность реализации.
- Я планирую (составлю расписание) и стараюсь его придерживаться.
- Читаю как можно больше научной литературы, журнальных и энциклопедических статей по теме.
- В процессе чтения выделяю необходимую информацию по теме научной работы. Быстро записываю основную идею. В процессе чтения пытаюсь угадать значение непонятных слов значение отдельных понятий и выражений по контексту, если не удастся, то выписываю и воспользуюсь словарем.
- Сгруппирую схожие идеи под общим заголовком. Например: факты, примеры, опыт, описание и т.д.
- Занимаюсь пока не завершу начатое дело. Это поможет научиться выполнять боле трудные задания.

Умения анализа информации, учебного задания

- Я четко определяю, насколько ценна информация для выполнения целей и задач.
- Я определяю ее достоверность.
- Я анализирую информацию, чтобы выделить части, для создания детализированного проекта
- Я анализирую структуру информации, чтобы выделить проблем.

Умения сравнения предметов и явлений

- Я выбираю важные нужные объекты путем проведения сравнения.
- В сравнении мне помогает мое умение по-новому взглянуть на объект исследования.
- В сравнении мне помогают критерии сравнения, которые помогают по-новому, нестандартно взглянуть на объекты сравнения и выделить важные качества, свойства
- Я выделяю сходства и различия предметов, объектов исследования по определенным критериям
- Я умею сравнивать разные идеи, отличающиеся от моих и оценивать их

Умения классифицировать

- Я классифицирую объекты по категориям и могу объяснить, по каким категориям поместил в ту или иную группу
- Я прихожу к обобщениям, классифицируя объекты и известные мне информации по конкретным наблюдениям осмысленно.

Дедуция (умение применять данные обобщения в другой информации)

- Я могу объяснить, каким образом данное обобщение может быть применено в других условиях обобщения.

Умения анализа ошибок (умение найти и объяснить ошибки).

- Я исправляю ошибки с использованием своих знаний.

Умения обоснования и уверенного подтверждения своего утверждения.

- Я четко и точно презентую примеры, необходимые для уверенного подтверждения определенного утверждения.
- Я могу назвать причины невозможности применения других утверждений
- Я могу объяснить, какой информации не хватает для обоснования определенной точки зрения.

Умения анализа и объяснения причин возникновения разногласий

- Я могу определить причины разногласий.
- Я могу высказать свою точку зрения обоснованно, могу показать пути разрешения

Умения принятия решений

- Для принятия окончательного решения проблемы возможные варианты анализирую по критериям.
- Я выбираю вариант решения, который удовлетворяет всем критериям
- Я стараюсь точно аргументировать свое решение

Умения оценки проделанной учебной работы

- Я оцениваю свою работу по ожидаемому результату
- Я прислушиваюсь пользуюсь ценной информацией о моей работе
- Я умею пользоваться советом компетентных людей о моей работе
- Я оцениваю качество своей работы и учусь на собственных ошибках
- Я могу объяснить, чему смогу научиться благодаря успехам в выполнении этого задания.

- Я охотно участвую в дискуссиях о том, насколько мы хорошо поработали все вместе, о возможных изменениях для улучшения качества совместной учебной работы

Самооценка эффективности деловой коммуникации

- У меня высокая заинтересованность во взаимодействии (сотрудничества) со сверстниками в учебной группе.
- Я активен, активно участвую в групповых дискуссиях по проблеме.
- Стремлюсь выполнить порученную работу лучше, чем от меня ожидают.
- Стараюсь выступать в качестве лидера микрогруппы.

– Я стараюсь принимать участие в групповых дискуссиях по обсуждению хода выполнения задания и ожидаемых результатов.

Отсюда следует, что траектория педагогического управления учебной научной работой учащихся связана с определением направлений взаимодействия в учебно-научной деятельности всех заинтересованных сторон – самих школьников, учителей, вузовских ученых и родителей. В формировании общеучебных умений главная роль играет учитель задолго до приобщения учащихся проектной деятельности, начиная с начальной школы. Сформированность учебных умений составляет главное направление обеспечения органического сбалансированного соотношения учения и научно-исследовательской работы школьников.

УДК 378.147.88

Макарова О. А.

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: gavrily.oksana@mail.ru

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
ПСИХОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ
ПРОБЛЕМНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ГРУППЫ**

Аннотация: Статья содержит описание научно-исследовательской деятельности студентов-психологов в проблемной исследовательской группе, которая представляет собой форму практико-ориентированного обучения. Работа в такой группе позволяет накопить будущему психологу опыт в организации психодиагностики, психокоррекции и психоло-педагогического исследования.

Ключевые слова: Проблемная исследовательская группа, сенсорная комната, практико-ориентированное обучение.

Makarova O. A.

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: gavrily.oksana@mail.ru

**PRACTICE-FOCUSED PREPARATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS
PROBLEM THROUGH THE ORGANIZATION OF WORK OF THE STUDY
GROUP**

Abstract: This paper describes the research activities of students of psychology in the troubled research group, which is a form of practice-based learning. Working in a group allows you to save the future psychologists experience in the organization of psycho-diagnostics, psychological correction, psychological and pedagogical research.

Keywords: Problem research group, sensory room, practice-oriented training.

В профессиональной подготовке будущего специалиста во все времена актуальным остается вопрос качественной практико-ориентированной как аудиторной, так и внеаудиторной работы студента. Традиционно в учебных планах, в том числе по направлению подготовки «Психология образования» имеется несколько видов учебно-производственной практики, в рамках которой студенты «выходят» в общеобразовательные учреждения в начальное звено на третьем курсе и в среднее звено на четвертом курсе. Однако образовательное пространство, в котором в будущем будет работать выпускник, несколько шире, оно включает и детей дошкольного возраста. Для студента-психолога учебная практика в дошкольном образовательном

учреждении не всегда возможна вследствие ряда факторов организационного характера. Наиболее остро встает вопрос о возможности получения практического опыта с детьми-дошкольниками в реальных условиях. В данном направлении представлен альтернативный вариант практико-ориентированной деятельности будущих психологов – проблемная исследовательская группа.

Проблемная исследовательская группа в работе со студентами на сегодняшний день является достаточно специфическим видом внеучебной деятельности. При этом следует заметить, что такого рода группу мы определяем именно как «проблемную» и «исследовательскую». Акценты, расставленные в таком случае предполагают организацию внеучебной деятельности студентов, при которой они получают практический опыт и опыт исследовательской деятельности одновременно [7].

Проблемные группы - форма консультирования, в виде организации группы студентов, созданной для исследования и решения четко сформулированной проблемы. Работа будущего специалиста в проблемной группе уже в период обучения имеет определенные преимущества: вовлечение студентов в инновационные процессы (профессионально-квалификационный и творческий рост); практико-ориентированная направленность будущего специалиста [3].

Проблемная исследовательская группа в вузе также выступает средством для решения реальных практических проблем.

Основные принципы организации проблемных групп следующие: проблемные группы являются аналогом научных кружков; при формировании проблемных групп должен строго соблюдаться принцип добровольности, так как лишь в исключительных случаях студенты, вошедшие в состав группы под каким-либо нажимом, начинают продуктивно творчески работать; члены группы должны быть заинтересованы в решении проблемы, т.е. иметь эмоционально выраженное отношение к проблеме, собственную точку зрения на ее решение и определенные ожидания и планы, связанные с этим; численность группы – не более 5-7 человек; группа должна работать не более чем над 1-2 проблемами одновременно; работа должна вестись группой систематически, для чего необходимо на весь планируемый период определить день недели и время сбора группы для обсуждения выполненной работы и решения намеченных вопросов [7].

Работа в проблемных группах способствует появлению новых лидеров в коллективе, раскрытию потенциальных способностей ряда студентов, приобретению ими навыков практической деятельности и уверенности в своих силах. Подобным образом у студента формируется установка «Человек умеющий», которая не может сформироваться сама по себе, она является социальной фиксированной установкой и имеет сложную трехкомпонентную структуру (когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты). Все компоненты реализуются в практико-ориентированном обучении [5].

В Елабужском институте К(П)ФУ на факультете психологии и педагогики с 1 сентября 2013 года функционирует проблемная исследовательская группа «Коррекционные и развивающие технологии в работе с детьми раннего и дошкольного возраста». За время существования группы в ней работало 6 студентов. Студенты, обращаясь за консультациями к руководителю группы, разработали программы и определили содержание занятий для двух категорий детей: 2-3 лет и 4-6 лет. Коррекционно-развивающие занятия с детьми проводятся в сенсорной комнате. Действительно важным преимуществом такой работы является возможность проведения комплексной развивающей программы. В одном занятии можно развивать и мелкую моторику через игры со светооптическими нитями, и воображение – через рассматривание и описание фантастических узоров, формировать устойчивость внимания при наблюдении за цветными пузырьками и снижать эмоциональную напряжённость через релаксацию [2]. Сенсорная комната позволяет расширить

жизненный опыт детей, обогатить их чувственный мир и обрести новые сведения о себе. Занятия в сенсорной комнате помогают совершенствованию активных, самостоятельных двигательных навыков, манипулятивной деятельности, овладению схемой тела, зрительно – моторной координации. Активная стимуляция всех анализаторов приводит не только к повышению активности восприятия, но и к ускорению образования межанализаторных связей. Сенсорная комната является мощным инструментом для расширения и развития сенсорного и познавательного восприятия ребёнка, позволяет активизировать различные функции центральной нервной системы [1, 6].

Студенты не только самостоятельно разрабатывают развивающие программы и проводят занятия с детьми, но еще и совершают диагностические замеры, для того чтобы отследить эффективность разработанных программ посредством аппарата Биологической обратной связи и ряда других психодиагностических методов и методик.

В период 2013-2014 гг. студенты работали с группой детей раннего возраста по программе, среди задач которой можно выделить создание условий для развития навыков саморегуляции, развития речи и аффективной сферы. Программа была подготовлена на основе материалов Кальмова С.Е., Орлова Л.Ф., Яворовской Т.В. «Сенсорная комната – волшебный мир здоровья» [4].

В ходе исследования особенностей эмоциональной регуляции детей были проведены коррекционно-развивающие занятия, на каждом из которых обязательным элементом были релаксационные упражнения с целью регуляции эмоциональной сферы испытуемых. Также был использован «Температурный тренинг» по методу БОС, целью которого является измерение температуры испытуемого до и после воздействия, т.е. температура у испытуемых измерялась каждый раз до и после занятия.

Из занятия в занятие температура детей повышалась, что свидетельствовало об успешной регуляции ребенком своего эмоционального состояния на занятии.

Методика исследования аффективной сферы включала в себя наблюдение по методике «Диагностика развития эмоционально-волевой сферы». В схему наблюдения были включены следующие аспекты: общий фон настроения ребенка, контактность ребенка, эмоциональное реагирование на поощрение и одобрение, эмоциональное реагирование на замечания и требования, реагирование на трудности и неуспех в деятельности.

Также в данном исследовании использовалась еще одна схема наблюдения: методика «Определение эмоционального состояния путем наблюдения за экспрессией», разработана И. Иранковой. В схему наблюдения были включены следующие эмоции: радость, удивление, страх, безразличие. Они фиксировались в протоколе наблюдения по выражению лица, положению головы, туловища (корпуса), рук и ног испытуемых во время развивающих занятий.

В наблюдении участвовали дети экспериментальной группы, с которой проводились занятия, и контрольной группы, с которой занятия не проводились. Диагностические замеры были сделаны на момент начала исследования и по завершению. Для достоверного сравнения результатов использовался t-критерий Стьюдента, что позволило сделать вывод о том, что изменения в эмоционально-волевой сфере детей в организованной игровой деятельности детей наблюдаются, но, справедливым будет заметить, что они не велики.

Исследование речевого развития детей состояло из трех этапов. Первый этап – начальная диагностика (родителям малышей был предложен опросник, на основе работ Е.А.Елисейевой, целью которого явилось определение того, насколько ребенок способен к общению, выявление у него особенностей слухового внимания, понимания обращенной речи, выявление познавательных навыков и особенностей игровой деятельности в настоящее время). Второй этап – проведение комплекса занятий по

развитию речи. Третий этап – выявление динамики развития речи у детей раннего возраста в игровой деятельности. Для контрольной выборки произвелись лишь первичные и повторные замеры, без проведения комплекса занятий по развитию речи.

Повторная диагностика показала, что у всех наблюдаются улучшения в развитии речи, в устной речи стали использоваться более сложные, развернутые фразы и предложения, которые сопровождаются смысловыми жестами. В среднем, детьми был усвоен навык счета от 1 до 6. Благодаря отдельным упражнениям, направленным на изучение цвета, формы и других признаков предметов, у испытуемых заметно повысились знания, относительно этих понятийных групп. В игре появился элемент некоего замысла, а также ярче стали проявляться предпосылки к сюжетно – ролевой игре. К окончанию занятий, дети стали более открыты и с легкостью шли на контакт.

На протяжении 2014-2015 гг. также велась работа с детьми дошкольного возраста. основной целью программы была саморегуляция детьми своего эмоционального состояния различными способами. С дошкольниками также проводились занятия в сенсорной комнате, дети учились вырабатывать навыки диафрагмально-релаксационного дыхания по методу «БОС». Для диагностики изменений, произошедших с детьми за время проведения программы также был использован Температурный тренинг по методу «БОС».

Данная серия занятий также показала значительные изменения в развитии навыков саморегуляции детей.

По итогам работы в проблемной исследовательской группе студентами были собраны материалы для написания курсовых работ, докладов, с которыми они принимали участие в конференциях различного уровня, и научных работ для участия в таких конкурсах, как: Международный конкурс молодых ученых в области воспитания и обучения детей младшего возраста, учредителем которого является Московская педагогическая академия дошкольного образования; Конкурс научных работ имени Н.Лобачевского; Конкурс научных работ КФУ и др.

Участники группы, некоторые из которых стали уже выпускниками факультета, положительно отзываются о возможности научной работы в такой группе, заявляют о бесценном опыте практического взаимодействия с детьми раннего и дошкольного возраста, а также с их родителями.

Список литературы:

1. Макарова О.А. Возможности использования сенсорной комнаты в работе психолога // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: материалы регионального научно-практического семинар. Выпуск 6. - Елабуга: издательство ЕИ КФУ, 2013. - С. 61-66.
2. Макарова О.А. Полифункциональная среда сенсорной комнаты в развивающей работе с детьми раннего возраста // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под научн. ред. Г.М. Лыдовой. - Елабуга: издательство ЕИ КФУ, 2015. - С. 99-103.
3. Пьянова Е.Н., Макарова О.А. Психологическое сопровождение профессионального становления студентов психологического факультета// Материалы III Международной научно-практической конференции «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России». - Кисловодск – Ставрополь – Москва:ИД «ГЭСЭРА», 2013. – Ч. I. – 200 с. - С.74-76.
4. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие / Под ред. В.Л.Женеврова, Л.Б.Баряевой, Ю.С.Галлямовой. – СПб.: ХОКА, 2010.
5. Юсупова Е.М., Шагивалеева Г.Р., Гайфуллина Н.Г., Макарова О.А. Осознание социальных установок «человек имеющий» и «человек умеющий» как инструмент усиления практической направленности подготовки будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 1. URL: www.science-education.ru/121-18981

(дата обращения: 10.09.2015).

6. Интернет – ресурс:
http://detpsy.net/index/obshhie_svedeniya_o_sensornoj_komnate/0-106 (дата обращения: 28.09.2014).

7. Интернет-ресурс: Проблемные, номинальные и рабочие группы.
<http://eclib.net/9/23.html> (дата обращения: 14.09.2015).

УДК 316.64

Махинин А. Н.

к.п.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО
«Воронежский государственный педагогический университет»,

Россия, г. Воронеж

E-mail: men33333@yandex.ru

**ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ
И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Аннотация: Современный системный кризис и социокультурная ситуация решительно требуют, чтобы система образования отображала приоритетные тенденции, которые проявляются в окружающем социуме. В качестве одной из них выступает изменение ценностных идеалов в обществе и обращение к потенциалу этнической культуры, достижение подрастающим поколением развитой этнокультурной и гражданской идентичности. Рассматривается возможность активизации потенциала проблемного обучения в контексте указанной темы.

Ключевые слова: этнокультурная и гражданская идентичность, мультикультурализм, проблемное обучение, проект.

Makhinin A. N.

Ph.D, assistant professor departments of the general and social pedagogics
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: men33333@yandex.ru

**INTEGRATION OF PROBLEM AND ACTIVITY APPROACHES IN THE
COURSE OF FORMATION OF ETHNOCULTURAL AND CIVIL IDENTITY**

Abstract: Modern system crisis and sociocultural situation resolutely demand that the education system displayed priority tendencies which are shown in surrounding society. Change of valuable ideals in society and the appeal to the potential of ethnic culture, achievement as younger generation of the developed ethnocultural and civil identity acts as one of them. The possibility of activization of potential of problem training in the context of the specified subject is considered.

Keywords: ethnocultural and civil identity, multiculturalism, problem training, project.

К началу XXI в. человек оказался «на границах» множества социальных и культурных миров, контуры которых все больше «размываются» в связи с глобализацией культурного пространства, высокой коммуникативностью, плюрализацией культурных языков и кодов, высокой миграционной активностью. Осознавая и переживая свою принадлежность к пересекающимся макрогрупповым множествам, человек стал носителем сложной, множественной идентичности. Однако при всей подвижности и условности современных этнических границ и при высокой степени культурных взаимовлияний и взаимодействий в современном мире

представления о народах и их своеобразии остаются мощной, политической и эмоциональной реальностью [7, с.3].

Этнокультурная идентичность находится под защитой международного права, поскольку признано, что именно этнокультурное разнообразие мира лежит в основе развития человечества. Международное сообщество берет на себя обязательства по поддержанию этнокультурной специфики, особенно специфики меньшинств [4]. Но и культура довольно многочисленных народов, к которым относится русский народ, также нуждается в бережном сохранении. Специфика России заключается в своеобразии ее этнокультурных параметров: здесь издавна сосуществовали различные народы, религии, культуры, причем отношения между ними характеризовались многообразием, активностью и толерантностью.

В настоящее время русские являются самым многочисленным этносом нашей страны (около 80% населения России). Как справедливо отметил М.Н. Губогло, «без надежной информации об идентификационном пространстве невозможно надеяться на аргументированное обоснование стратегии и политики социально-экономического и этнополитического развития нашего общества» [1, с.23].

Кроме недостаточной изученности определенные трудности в изучении заявленной проблемы обусловлены значительной численностью русского населения, неоднородностью их социального, этнокультурного и конфессионального состава, большой территориальной разбросанностью. Характерной чертой для русских как группы является значительный диапазон вариативности традиционно-бытовой культуры, обусловленный разнообразными историческими, политическими, социально-экономическими, природно-географическими и другими факторами. В связи с этим существует множество локальных региональных и специфических особенностей в культуре отдельных групп русских (этнических, социальных, конфессиональных). Если ранее для каждой из них была характерна определенная замкнутость, ограниченность брачного круга, то с первой трети XX в. началась активная ломка традиционных устоев и интенсивное смешение.

Также очевидное затруднение представляет то обстоятельство, что многое в истории и культуре русских политизировано и мифологизировано. Причем мифы, родившиеся в стародавние времена, превращаются в устойчивые стереотипы, процесс изживания которых может длиться непредсказуемо долго. «В многонациональном Российском государстве русскому народу принадлежит особая роль. Он не только создал это государство, он обеспечивает само его нынешнее существование как естественный носитель русского языка и русской культуры, без которых вся система обречена на стремительный распад. Русский народ является государствообразующим как исторически, так и демографически, и никакой другой народ не может заменить его в этой функции. России как государства и общества без русских быть не может.» [5, с.9].

Здесь возникает следующий вопрос о соотношении этнической и гражданской идентичностей. Так, например, на VI Международной конференции «Русский вопрос: история и современность» (Омск, 2007) было указано на необходимость учитывать следующую объективную предуготовку: российская идентичность не всегда может быть интерпретирована как русская, поскольку не все граждане России являются русскими. В современной гражданской идентичности русских одновременно сосуществуют несколько компонентов: российский, советский (и «бывший советский»), региональный, этнический.

Сегодня отмечается тенденция смешения «русского» и «российского» в националистических кругах, которая обостряется интерес к поиску ответа на вопрос, является ли Россия государством русских или государством всех тех, кто в нем живет. Суть разногласий сводится к вопросу: какой идентичности отдать предпочтение – общегражданской или этнической? По всей видимости, поиски новой идентификации

должны быть направлены на выявление границ и нахождение взвешенной формулы взаимодействия русскости, российскости и православности как основных групповых форм самоопределения современных русских».

Между тем современные исследователи считают, что «только сознание национальной идентичности, которое формируется на основе общей истории, общего языка и культуры, только сознание принадлежности к одной нации заставляет далеких друг от друга людей, рассеянных по бескрайним пространствам, чувствовать взаимную политическую ответственность» [8, с.103].

Оказалось, что не существует сегодня однозначного ответа на вопрос: «Что значит быть русским?». Родиться в России от русских родителей, говорить на русском языке и любить щи да кашу? Некогда В.И. Даль полагал, что «ни прозвание, ни вероисповедание, ни самая кровь предков не делают человека принадлежностью той или иной народности. Дух, душа человека – вот где нужно искать его принадлежность к тому или иному народу. Чем же можно определить принадлежность духа? Конечно, проявлением духа – мыслью. Кто на каком языке думает, тот к тому народу и принадлежит» [10]. Среди основных критериев этнической идентичности в настоящее время чаще всего респондентами указываются национальная принадлежность родителей и родственников («этнические корни»), а также язык и культура, территория проживания и личные ощущения («чувствую, что я русский по духу», «потому что душа у меня русская»).

Этническая идентичность – один из самых устойчивых видов идентичностей, поскольку связана с детством человека, с семьёй и родственниками. Для большинства людей она первична. Именно к ней люди возвращаются в трудные периоды своей жизни, когда рушится привычный порядок вещей и наступает дезорганизация. В системе любой этнокультуры заложен механизм воспитания у её членов не только уважения к другим культурам, но и чувство предпочтения своих культурных ценностей. Это функция защиты этнической идентичности, рассматриваемой как условие целостности и саморазвития личности.

Важным обстоятельством является и то, что этническая идентичность может расти или ослабевать под влиянием обстоятельств, в ответ на внешние условия. Как правило, источником роста этнической идентичности являются последствия межэтнических отношений. Так, ответом на обострение межэтнических отношений, на притеснения, критику этнокультурных ценностей является рост сепаратизма, явления этнорелигиозного экстремизма, вплоть до терроризма, которые, к сожалению, существуют и в нашей стране. Этническая идентичность, являясь составной частью социокультурной идентичности личности, определяется осознанием своей принадлежности к определённой этнической общности.

Г.У. Солдатова рассматривает этническую идентичность в рамках потребностно-мотивационной сферы личности и отмечает, что удовлетворение потребности в этничности связано с удовлетворением потребности в позитивной этнической принадлежности, которая, в свою очередь, порождает статусные мотивы и мотивы в безопасности. При этом исследователь акцентирует внимание на аффективной составляющей данного феномена и отмечает, что этническая идентичность «содержит в себе слой бессознательного» [2].

Л.М. Дробижева считает, что этническая принадлежность необходима человеку для самоутверждения и полной самореализации. При этом учёный выделяет в структуре этнической идентичности помимо когнитивной и эмоциональной составляющей и поведенческую («построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях» [2, с.296]).

Нет личности внеисторической, вненациональной, каждый человек принадлежит к той или иной этнической группе. Основой социального положения каждого индивида является его культурная или этническая принадлежность. Многие исследователи

признают, что этническое и религиозное сознание трудно разделить. Так, С. Леви выделяет эзотерическое содержание этнической культуры, так называемой «культуры для внутреннего пользования», скрытой от посторонних. Действительно, в поликультурной среде многие религиозные традиции и обряды зачастую воспринимаются как символы этнического своеобразия. В связи с этим, на наш взгляд, в педагогической теории и практике целесообразнее рассматривать феномен этнокультурной идентичности.

Этнокультура предполагает выработку у представителей данного этноса общности психологических черт и форм жизнеобеспечения, когнитивной ориентации, этнического самосознания, стереотипа и менталитета, являющихся функцией единой этнической картины мира.

Таким образом, современная этнокультурная идентичность русских отличается значительным многообразием, аморфностью и отсутствием четкости, зачастую не совпадает самоидентификация и реальная ситуация, этноним и происхождение, языковая, культурная и этническая идентичности. Учитывая, что процессы самоидентификации каждого отдельного человека являются результатом его социализации, инкультурации и адаптации, следует отметить, что сам процесс идентификации подвержен постоянной трансформации, а идентичность всегда множественна и ситуативна. Различные факторы заставляют человека в течение жизни пересматривать свою этнокультурную идентичность: миграция, изменения социальных условий, новые знания, им приобретаемые. Нередко оценочное отношение к национальностям, а иногда предвзятость предшествуют четким представлениям. При формировании и расширении представлений наблюдается смягчение оценок и уменьшение предвзятости. При увеличении контактов с людьми других национальностей предвзятость также ослабевает. Причем начиная с 1990-х годов количество идентификационных номинаций постоянно растет. Гражданская идентификация – «россияне» – развита пока довольно слабо. Это напрямую связано с теми сложными и противоречивыми процессами, которые происходят в современном российском обществе.

Система образования, рассматриваемая как важнейший институт общественного воспроизводства и государственной безопасности, является по своей сути ведущим фактором сохранения и развития этнической идентичности национальных меньшинств, населяющих Россию. Кроме этого, выступая действенным инструментом культурной и политической интеграции российского общества, система образования является гарантом воспроизведения, сохранения и развития культуры, традиций и языка национальных меньшинств. Опираясь на общие тенденции мирового развития и Концепцию развития поликультурного образования в Российской Федерации, модернизация современного российского образовательного пространства призвана отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием не только российской гражданской идентичности, но и полиэтнической идентичности российских меньшинств.

Принципиальная, с точки зрения педагогики, проблема заключается в том, что, с одной стороны, этнокультурная идентичность обеспечивает жизнь человека смыслами на разных стадиях его жизненного цикла, задает человеку одобряемые модели поведения и делает его жизнь гармоничной и устойчивой. Так, П. Смит высказывает мнение, что «этнокультурная идентификация укрепляет людей в системе смыслов, которая обеспечивает порядок и способствует обретению личного достоинства» [8]. Действительно, отсутствие идентификации означает маргинальность. С другой стороны, идентификация только со своей культурой в условиях полиэтнической среды будет предполагать сепаратизм. Следовательно, одной из главных задач современного образования является формирование позитивной этнокультурной идентичности в условиях поликультурного общества.

На наш взгляд, наиболее полное определение этого сложного феномена в современной отечественной науке приводит И.В. Малыгина: «Этнокультурная идентичность – сложный социально-психологический феномен, содержание которого составляет как осознание индивидом общности с локальной группой на основе разделяемой культуры, так и осознание группой своего единства на тех же основаниях, психологическое переживание этой общности, а также индивидуальные и коллективные формы ее манифестации» [3].

Следовательно, в структуре этнокультурной идентичности можно выделить такие компоненты, как:

1. когнитивно-смысловой – знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик;
2. эмоционально-ценностный – потребность в соответствии этнической группе, оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства;
3. рефлексивно-регулятивный (поведенческий) – реальный механизм не только осознания, но и проявления себя членом определенной группы.

Наиболее критическим периодом в жизни человека, который можно обозначить как этап выбора между двумя альтернативными стратегиями межкультурного взаимодействия (мультикультурализм или национализм), на наш взгляд, является старший подростковый возраст (14-16 лет). Этнокультурная идентичность подростков является сложным психологическим образованием, характеризующимся направленностью этнических установок, целостностью и противоречивостью национального самоопределения, степенью включенности в контекст национальной культуры и ее позитивном восприятии.

Говоря о феномене этнокультурной идентичности в отечественном образовании, следует подчеркнуть отмечаемое многими авторами противоречивое отношение к теории и, особенно, к практике мультикультурализма: диапазон мнений о правомерности применения на практике идей мультикультурализма в нашей стране колеблется от полного, весьма эмоционально излагаемого неприятия этого чужеродного явления, до призывов распространить эту либеральную по своей сути концепцию существования полиэтнического государства на практику межэтнических отношений в Российской Федерации.

В настоящее время в связи с активизацией социокультурных рисков, нарастанием миграционной активности в мире происходит эволюция оценок роли и значения мультикультурализма. Так, если академик РАН В.А. Тишков в середине 1990-х годов политику многокультурности оценивал однозначно положительно и пытался прогнозировать её достижения, то в своих новейших публикациях он однозначно и очень жёстко критикует мультикультурализм, считая его неприемлемым для российской действительности [8, с. 231].

При этом в федеральных государственных образовательных стандартах образования третьего поколения впервые чётко сформулирован социальный заказ на формирование позитивной этнокультурной идентичности и определены ключевые социальные и педагогические понятия, относящиеся к сфере «национального вопроса»: «национальное самосознание (идентичность)», «формирование национальной идентичности», «многообразие культур и народов», «межэтнический мир и согласие».

Мы считаем, что основными педагогическими условиями, обеспечивающими формирование позитивной этнокультурной идентичности учащихся, являются: приобщение учащихся к этнической культуре в единстве таких ее составляющих, как этнические знания, этнические отношения, этническое взаимодействие, разработка учебных материалов, направленных на формирование этнической идентичности и адаптированных к особенностям учащихся.

Таким образом, считая задачу формирования позитивной этнокультурной идентичности старшеклассников актуальной для отечественной системы образования, на наш взгляд, следует отметить необходимость её модернизации. Мы полагаем, что требуется сосредоточить внимание на воспитательной составляющей образовательной системы с учетом этнокультурных ориентиров. Необходимо пропорциональное освоение учащимися общечеловеческих и этнокультурных ценностей, побуждение учащихся к активному взаимодействию с представителями иных этнокультур.

Представляется, что мощным действенным потенциалом, стимулирующим движение и достижение полноценной позитивной этнокультурной и развитой гражданской идентичности в системе образования обладают средства и методы проблемного обучения. В процессе организации проблемных занятий в рамках педагогической работы по формированию этнокультурной и гражданской идентичности важно учитывать принципиальные предубеждения:

1) формирование идентичности как таковой является важным, но трудно диагностируемым компонентом воспитательной деятельности (как и другие личностные УУД);

2) среди современных родителей наблюдается тенденция непонимания значимости воспитания у детей гражданских качеств как следствие некой деформации родительского сознания в условиях размытости и неопределенности ценностных ориентиров в обществе; а также в настоящее время идет процесс отчуждения семьи от образовательных учреждений, усиливается недоверие родителей к школе;

3) низкая мотивация обучающихся к гражданско-патриотической тематике (среди молодежи часто звучит убеждение «Россия – слабая страна»);

4) неполное использование воспитывающего потенциала гуманитарных учебных предметов;

5) низкий уровень школьного самоуправления: нет ученической организации, органа ученического управления;

6) низкий уровень вовлеченности учащихся школ в социально активные виды деятельности;

7) тематика проектов школы редко связана с гражданско-патриотической тематикой (сами обучающиеся не предпочитают).

Примерный «портрет выпускника российской школы» в рамках нового государственного образовательного заказа выглядит так:

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;
- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;
- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

Процесс становления идентичности (как гражданской, социальной, так и личностной) совпадает с процессом социализации в целом. Становление гражданской идентичности закладывает основы нравственности личности. Формируются представления о Родине, о родной культуре, а также о формах поведения, необходимых для успешного функционирования человека в обществе. Основными понятиями являются Отечество, малая Родина, семья. Этим самым задаются уникальные ориентиры процессу гражданской идентификации каждого конкретного ребенка.

Среди факторов формирования этнокультурной и гражданской идентичностей

можно назвать следующие:

- общее историческое прошлое (общая судьба), воспроизводящееся в мифах, легендах и символах;
- общий язык, являющийся средством коммуникации и условием сохранения ценностей;
- общая культура, построенная на определенном опыте совместной жизни,
- переживание совместных эмоциональных состояний, связанных с реальными ситуациями в стране (к примеру, совместное празднование государственного юбилея – 70-летия Великой победы) и др.

В современных условиях особую актуальность приобретает проблема приобщения родителей к формированию личности ребёнка, привитие ребёнку таких нравственных качеств, как уважение к окружающим людям, порядочность, честность, готовность к преодолению трудностей и жизненному оптимизму. Особенно важна совместная работа обучающихся и членов их семей. Именно это обеспечивает метод проектов.

Среди разных подходов для организации проектов особо выделим деятельностный подход. Теория деятельности, основанная А.Н. Леонтьевым (или деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский) широко применяется в системе общего образования. Собственно сам метод проектов (или технология проектной деятельности) относится к деятельностному подходу.

Вторым важным подходом является компетентностный подход, обеспечивающий формирование компетентной личности в современном мире. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы.

В качестве планируемых результатов участия в деятельности по формированию гражданской и этнокультурной идентичностей посредством организации проблемных форм в педагогическом процессе мы предполагаем достижение следующих качественных показателей:

на уровне личности:

- становление ценностных ориентаций и гражданской позиции: воспитание уважения к культуре народов, проживающих на территории РФ через обогащение социального опыта каждого участника (проект «Народы России»);
- развитие коммуникативных навыков (командные игры, диспуты, защита проектов);
- повышение уровня мотивации к изучению и проектной деятельности;
- приобретение навыков проектной работы: поиска и обработки информации, публичного выступления.

на уровне коллектива:

- развитие навыка социального взаимодействия – взаимоуважения и взаимовыручки среди членов коллектива в ходе подготовки и защиты проекта;
- оказание позитивного влияния на становление гражданской позиции обучающихся и их ценностной ориентации;
- повышение социального статуса некоторых обучающихся;
- укрепление семейных отношений через совместное участие в работе над проектами.

Таким образом, при формировании личностных универсальных действий именно проектная деятельность создает необходимые условия для возникновения, как говорил И. Ильин «естественной предметной радости», и «подлинного духовного опыта» маленького человека. Поэтому мы считаем, что в логике педагогической работы с такими трудными и многоплановыми феноменами, как конструкты этнокультурной и гражданской идентичности, которые претендуют при освоении их человеком в качестве

сущностных сторон собственной Я-концепции, они вполне способны актуализировать ценностное отношение обучающихся к своей этнической группе, согражданам, России и российскому обществу.

Одним из оптимальных средств реализации может выступать метод проектов, т.к. именно он позволяет:

- обеспечить на практике два основных подхода к образованию: деятельностный и компетентностный;
- формировать информационные, коммуникативные и социальные, т.е. ключевые компетентности учащихся, имеющих универсальное значение для различных видов деятельности, что предусмотрено в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования;
- активизировать мотивацию учащихся и участие родителей, обеспечивает взаимодействие семей в процессе работы над проектом (опосредованный результат);
- оценить «движение» обучающихся внутри предмета (проекты само и взаимно оцениваются при защите проекта, подробно показывается комментированная оценка педагога); организовывать коллективный анализ совместной деятельности;
- обеспечить реализацию личности каждого, утверждение его достоинства, достижение успеха, признание товарищами; есть возможность сравнить успехи каждого в течение года и даже нескольких лет;
- учесть возрастные и индивидуальные особенности детей, межличностные отношения обучающихся, их психологическую совместимость, значимость друг для друга, способность и готовность к независимости своей позиции;
- создавать специальные ситуации, позволяющие высказывать свои суждения, оценку, выразить свою собственную позицию, точку зрения;
- обучать обучающихся культуре общения, навыкам совместной работы: слышать другого и самому говорить так, чтобы быть услышанным, считаться с мнением товарищей, уметь спорить и приходить к общему решению, уметь доброжелательно высказывать свое мнение;
- обучать организаторской деятельности и самоорганизации.

Все вышеперечисленное вполне согласуется с новыми реалиями современного образования, которые обусловлены историческим моментом развития российского общества, когда успехи и успешность ученика в школе определяют его успешность и за ее пределами. При этом проводить «политику идентичности» надо, но начинать ее надо с верха и параллельно ведя работу с родителями. Поскольку ученик приходит в школу с моральным и социальным багажом, данным ему в семье, то одному только педагогу и даже школе в целом решить проблему идентичности и сопричастности ученика не получится. Учащимся мало только знать, надо понять, прочувствовать, пережить и принять. Нужно жить и расти в гражданском обществе, чтобы стать настоящим Гражданином своей страны. Должно быть воспитывающее пространство в семье, школе, обществе, в государстве. Это пространство не надо специально создавать – это должно быть нормой жизни, которую ребёнок примет как таковую с самого детства. Но придёт ли общество к таким нормам? – это вопрос.

Список литературы

1. Губогло М.Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки / М.Н. Губогло. – М.: Наука, 2003. – 764 с.
2. Дробижева Л.М. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов / А.Р. Аклаев, Л.М. Дробижева, В.В. Коротева, Г.У. Солдатова. – М.: Мысль, 1996. – 382 с.
3. Малыгина И.В. Этнокультурная идентичность: (Онтология, морфология, динамика): дис. ... д-ра филос. наук: 24.00.01 / И.В. Иалыгина. – М.: МГУИК, 2005 – 305 с.
4. Парижская Хартия для новой Европы (Париж, 19-21 ноября 1990 г.)

- [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2541028/>
5. Русские / Отв. ред. В.А. Александров, И.В. Власова, Н.С. Полищук. – М.,: Наука 2003. – 828 с.
 6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учеб. для вузов / Т.Г. Стефаненко. – М.: Академический проект, 1999. – 320 с.
 7. Тишков В.А. О культурном многообразии / В.А. Тишков // Этнографическое обозрение. – 2005. – № 1. – С. 3-25.
 8. Тишков В.А. Российский народ: Книга для учителя / В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.
 9. Smith P. Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers / P. Smith. – N.Y.: Holt, Rinehalt & Winston, 1975. – P. 32.
 10. <http://www.pravoslavie.ru/49104.html>.

УДК 378

Мерзон Е. Е.¹, Асхадуллина Н.Н.²

¹директор Елабужского института (филиала)

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Елабуга

E-mail: emerzon@mail.ru

²аспирант кафедры педагогики

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Россия, г. Елабуга

E-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

**РИСКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ: НОВЫЙ
ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье изложены основные подходы к сущности содержания стратегии инновационного развития педагогического образования. Установлено, что рискологическая компетенция будущего учителя как составляющая стратегии инновационного развития педагогического образования - императив развития педагогического творчества, поиска нестандартных решений и ответственности за них.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, педагогическая стратегия, педагогический риск, рискологическая компетенция

Merzon E. E.¹, Askhadullina N.N.²

¹direktor of the Yelabuga institute (branch)

FGAOOU WAUGH "The Kazan (Volga) federal university" Russia, Yelabuga

E-mail: emerzon@mail.ru

²aspirant of department of pedagogics of the Yelabuga institute (branch)

FGAOOU WAUGH "The Kazan (Volga) federal university"

E-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

**RISKOLOGICHESKY COMPETENCE OF THE TEACHER: NEW
VIEW OF THE DEVELOPMENT PROBLEM
PEDAGOGICAL EDUCATION**

Abstract. The article describes the basic approaches to the consideration of the content of the strategy of innovative development of the pedagogical education. Found that the riskological competence of the future teacher as a part of the strategy of innovative development of the pedagogical education is the imperative of development of the

pedagogical creativity, the search for unconventional solutions and responsibility for them.

Keywords: the innovative activity of the teacher, pedagogical strategy, the risk of the teacher, risk-recognizing competency

На современном этапе развития цивилизации основным фактором прогресса стали выступать не средства производства, а знания и новые идеи, обеспечивающие выпуск интеллектуальной, конкурентоспособной продукции надлежащего качества. В связи с этим педагогическое образование рассматривается как компонент производительных сил общества, направленный на формирование человеческого капитала.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года стратегической целью государственной политики в области образования обозначено повышение доступности качественного непрерывного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, и определены следующие приоритетные задачи развития образования: обеспечение инновационного характера базового образования; модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития; создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров; формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг [5].

Цель и задачи государственной политики направляют вектор образования на формирование и поддержку интеллектуально-творческого потенциала в условиях инновационного развития социально-экономических систем. Инновационно-творческий потенциал рассматривается нами как ключевой фактор экономического роста и национальной конкурентоспособности. Выяснено, что наличие мощных интеллектуальных ресурсов и творческий подход к их использованию служит основой для инновационного прорыва. Поэтому современный педагог должен уметь на высоком уровне, комплексно и творчески решать сложные профессиональные задачи [8, с. 81].

Академик В.И. Андреев подчеркивал, что под инновацией следует понимать то новое, оригинальное, что вводится в учебно-воспитательный процесс школы, а способы этого введения различны [2, с. 432].

В исследовании Н.Б. Пугачевой отмечается, что инновация (нововведение) – это конечный результат внедрения новшества (оформленного результата исследований, разработок, экспериментальных работ) с целью изменения объекта управления и повышения его эффективности [12, с. 16].

Установлено, что потребность в постоянном обновлении является одной из главных предпосылок инновационной деятельности. Инновационная деятельность определяется Н.Б. Пугачевой как процесс разработки, оформления, внедрения новшеств с целью повышения конкурентоспособности управляемого объекта. При этом подчеркивается, что новшество – это средство преобразования [12, с. 16].

Однако, в настоящее время, несмотря на активизацию инновационных процессов в педагогическом образовании, выявлено, что учителя проявляют низкую восприимчивость к инновациям, не раскрывая в полном объеме интеллектуально-творческий потенциал. Так, проведенный нами опрос 459 учителей российских школ показал, что 78% негативно относятся к инновационной деятельности, ссылаясь на то, что на них будет возложена ответственность за результаты педагогического новшества. Только 22% опрошенных осознают значимость преобразований в системе образования.

Кроме того, результаты анкетирования, проведенного членами научно-исследовательской лаборатории инновационной педагогической деятельности Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, показали, что только 20,95% опрошенных учителей заняты разработкой собственных педагогических новаций, а 74,42% респондентов копируют чужие новшества [14, р. 2607]. Наше исследование показало, что одной из причин низкой инновационной

активности учителей является отсутствие у них мотивации к преобразованиям [3].

Исследуя технологию образовательного форсайта, как организационно-управленческой инновации, Н.Б. Пугачева отмечает, что очень важным навыком человека будущего станет самомотивация. Ни один работодатель или научный совет не может заставить человека совершить карьерный прорыв – только он сам [13, с. 66]. И действительно, не вызывает сомнения тот факт, что только собственные усилия имеют максимальное воздействие на результаты человеческой деятельности, а тем более в освоении, разработке и внедрении новшеств. Объясняется это тем, что личность более мотивирована к преобразованиям при наличии выбора наиболее предпочтительных альтернатив из множества возможных и отсутствии ограничений в этом выборе.

Все изложенное, позволяет говорить о психологических барьерах в процессе развития инновационной деятельности. Выяснено, что психологические барьеры, препятствующие учителям в освоении и распространении педагогических новшеств, создают риски фальсификаций и имитаций этих новшеств как ответ на возникающие противоречия. Желание учителя оставаться в «зоне комфорта» («не нужно ничего менять, меня и так все устраивает») не вызывает у него потребности в инновационной деятельности, и, как следствие, свидетельствует о неэффективности профессиональных действий.

Наличие психологических барьеров, препятствующих учителям в освоении и распространении педагогических новшеств, и актуализирует процесс формирования рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования. Опираясь на точку зрения А.Н. Лунева и Н.Б. Пугачевой, мы рассматриваем педагогическую стратегию как процесс, протекающий во времени, то есть совокупность целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата в соответствии с поставленной целью [6, с. 12].

Рискологическая компетенция как составляющая стратегии инновационного развития педагогического образования – это способность учителя к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и обеспечению минимизации негативных последствий субъективно нетипичных действий в разработке, оформлении, внедрении педагогических новшеств.

В ходе исследования также было установлено, что одной из наиболее заметных тенденций инновационного развития современного педагогического образования является усиление роли его персонификации. Выяснено, что характерными признаками процесса персонификации выступают: 1) индивидуализация образовательных траекторий обучающихся; 2) усложнение образовательных систем; 3) отступление учителя от традиционно регламентированных действий (алгоритмов) профессиональной деятельности; 4) усиление творческого компонента в содержании деятельности учителя.

Персонификация образования выявляет противоречие между алгоритмизацией деятельности учителя, гарантирующей качество предоставляемых образовательных услуг, и усилением творческой составляющей педагогической деятельности, позволяющей выходить за пределы установленных рамочных границ профессиональных стандартов. По этому поводу, еще А.И. Пригожин отмечал, что традиции формируются в общественном сознании как некие нормы, доходящие порой до предрассудков. При этом он указывал на то, что охранительная роль норм очень функциональна, ибо придает стабильность, определенность социальным отношениям. Но не менее функциональной, считал ученый, бывает и их замена. Нормы, по мнению А.И. Пригожина, эволюционируют под воздействием изменения условий, отношения к ним их носителей, выдвижения альтернатив [10, с. 769.]. В этой ситуации «учитель-творец» объективно сталкивается с наличием многочисленных рисков.

Понятие «риск» рассматривается нами как ответ на актуальную потребность в

разрешении противоречий при неясном (альтернативном) развитии противоположных тенденций в конкретных социально-педагогических условиях [1, с. 15]. Поэтому развитие профессиональной карьеры учителя будет успешным при условии его готовности к инновационной деятельности, насыщенной многочисленными рисками.

В Профессиональном стандарте педагога в совокупность характеристик его деятельности включены готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. Авторы данного стандарта справедливо отмечают, что от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил [11, с. 2].

Следовательно, включение в содержание профессиональной подготовки будущего учителя учебного материала по основам педагогической инноватики и рискологии позволит сформировать умения и навыки проектирования, выявления рисков, организации инновационной деятельности, подведения итогов (анализа), минимизации степени негативных последствий его действий.

Обобщая изложенное отметим, что насыщенность инновационной педагогической деятельности рисками актуализирует необходимость подготовки будущих учителей к эффективному решению практико-ориентированных задач [9] и обуславливает потребность в формировании у будущих учителей рискологической компетенции в процессе их подготовки к инновационной педагогической деятельности [4] как актуальной задачи теории и практики педагогического образования. Соответственно, образовательная среда педагогического вуза должна направить вчерашнего выпускника школы в русло профессионального становления его как учителя [7, с. 171], обеспечивая, тем самым, рост интеллектуально-творческого педагогического потенциала в отечественном образовании.

Таким образом, формирование рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования выступает императивом развития педагогического творчества, поиска нестандартных решений и ответственности за них.

Список литературы:

1. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – С. 381.
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
3. Асхадуллина Н.Н. Мотивационная готовность учителей к инновационной деятельности как условие снижения рисков в процессе внедрения педагогических новшеств // Казанский педагогический журнал. 2015. – №4-2 (111). – С.267-270.
4. Асхадуллина Н. Н. Сущность и структура рискологической компетенции будущих учителей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2016. – №1(89). – С.61-70.
5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р // "Собрание законодательства РФ", 24.11.2008, N 47, ст. 5489.
6. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Социальная практика как философское основание педагогического стратегирования в техническом вузе // Общество: философия, история, культура. – 2013. – № 4. – С. 11-16.
7. Мерзон Е.Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Молодой ученый. – 2011. – №10. Т.2. – С. 170-172.
8. Мерзон Е.Е. Проблемы формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов: научное издание. Курск. – 2011. – № 9(63). – С.81-82. URL: <http://jurnal.org/articles/2011/ped35.html> (дата обращения: 06.03.2015).

9. Merzon, E. E., Panfilov, A. N., Panfilova, V. M. (2014). Organizational-Pedagogical Conditions to Form the Foreign Competence in Students with the Features of Linguistic Giftedness. *International Education Studies*, 2015, Vol. 8, No2, p.p. 176-185 [Electronic version]. Available at : http://kpfu.ru/staff_files/F1995803994/International.Education.Studies.Kanada.yanvar.pdf (accessed 11 September 2015).
10. Пригожин А.И. Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003. – 863 с.
11. Профессиональный стандарт педагога (проект) [Электронный ресурс]. URL: [минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf) (дата обращения: 21.12.2015).
12. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань: Казанский государственный педагогический университет, 2004. – 37 с.
13. Пугачева Н.Б. Форсайт как составляющая управления современным профессиональным образованием // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2010. – № 1 (2). – С. 65-69.
14. Savina, N. N. (2014). The Teachers' Willingness To Create Highly Intelligent Educational Innovations. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191 (2015), p.p. 2605-2608 [Electronic version]. Available at : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815025124> (accessed 4 October 2015).

УДК 378.147, 004.9

Миннегалиева Ч.Б.

к.п.н., доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Россия, Казань

E-mail: mchulpan@gmail.com

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация: В данной работе приводятся примеры разработки учебных моделей при помощи системы компьютерной алгебры Wolfram Mathematica. Модели могут применяться в электронном обучении. Рассматриваются этапы создания интерактивных визуализаций студентами.

Ключевые слова: система компьютерной алгебры, интерактивная модель, электронный образовательный ресурс, электронное обучение

Minnegalieva Ch. B.

associate professor, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University»,
Russia, Kazan

E-mail: mchulpan@gmail.com

INTERACTIVE VISUALIZATIONS IN LEARNING

Abstract: This article presents examples of educational models. The models was developed using the Computer Algebra System Wolfram Mathematica. Models can be applied in E-learning. This article describes the stages of creating interactive visualizations.

Keywords: Computer Algebra System, interactive model, electronic educational resource, E-learning

В настоящее время системы компьютерной алгебры (математические пакеты) широко используются в учебном процессе вузов и при проведении научных

исследований [4, с.73]. Они способны производить символьные вычисления, работать с двумерной и трехмерной графикой. Нами изучена возможность использования систем компьютерной алгебры при заполнении базы заданий электронного образовательного ресурса [2]. Также данные системы предоставляют возможность создания учебных моделей, функциональных интерактивных визуализаций. Например, разработчики системы компьютерной алгебры Wolfram Mathematica на своем сайте разместили более 10000 интерактивных демонстраций по разным дисциплинам [5]. Ранее нами рассматривалось создание учебных моделей для школьного курса математики [3].

Первая версия системы компьютерной алгебры Mathematica появилась в 1988 году. С каждой версией добавлялись новые функции. Mathematica 8 и Mathematica 9, Mathematica 10 (начиная с Mathematica 6) расширили возможности для разработки интерактивных динамических моделей, для организации диалога с пользователем. Нами изучено использование системы компьютерной алгебры Wolfram Mathematica и продукта Wolfram Development Platform для создания интерактивных визуализаций, лекционных демонстраций по разным дисциплинам. Разработан курс по выбору «Информационные технологии создания лекционных демонстраций в системах компьютерной математики». В рамках данного курса студенты обучаются приемам работы с функциями групп Functional Programming, Procedural Programming, Function Visualization, Dynamic Visualization, Custom Interface Construction. Знакомятся с примерами интерактивных визуализаций и использования элементов управления, применения многочисленных опций, позволяющих управлять разными аспектами визуализации. К завершению курса студенты должны уметь разрабатывать модели для использования в учебном процессе. Такие задания способствуют развитию общепрофессиональных компетенций в подготовке бакалавров, например, такой, как способность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования.

Как отмечают Нуриев Н.К. и др. [1, с.549], успех или неудача в решении любой проблемы конкретным человеком зависит от качества его знаний в области решаемой проблемы, качества развития его способностей, которые на практике проявляются как умения и навыки, а также от сложности самой решаемой проблемы. Авторы считают, что необходимы определенные уровни развития формализационных, конструктивных и исполнительских способностей, а также усвоенные соответствующие знания не ниже определенного качества.

Для того чтобы обучаемый мог составить план создания модели, у него должны быть развиты исполнительские способности, умения и навыки работы в системе Mathematica. Поэтому курс начинается с изучения возможностей пакета.

В начале рассматриваются особенности функционального программирования в Mathematica. Система включает большой набор функций, которые реализуют сложные математические преобразования, современные численные и аналитические вычислительные методы. Внутреннее представление всех вычислений основывается на применении полных форм выражений, представленных функциями. Mathematica реализует функциональный метод программирования как главный. Суть такого программирования заключается в использовании в ходе решения задач только функций. Функции подразделяются на встроенные в ядро системы внутренние функции (например, $\text{Cos}[x]$) и функции, заданные пользователем. Есть возможность создания функций со специальными свойствами – чистых и анонимных функций. Чем больше функций будет изучено студентами, тем проще им будет выбрать наиболее оптимальные из них при создании моделей.

Далее рассматривается процедурное программирование в Mathematica. В основе процедурного программирования лежит понятие процедуры как законченного программного модуля и типовых средств управления: циклов, условных и безусловных

выражений и т.д. Процедурный подход является распространенным в программировании, в Mathematica обеспечена его поддержка. Однако программирование и в этом случае остается функциональным, поскольку элементы процедурного программирования заданы в виде функций. Функции данного раздела позволяют сравнить возможности математических пакетов и других изучаемых языков программирования.

Особое внимание уделяется вопросам визуализации функций. Система строит двух- и трёхмерные графики функций и дискретных наборов данных. Mathematica имеет целый ряд функций для работы с двумерной и трёхмерной графикой. У них есть обязательные и необязательные аргументы. Необязательные аргументы графических функций – опции, они определяют стиль оформления, повышают наглядность и информативность. Для работы над моделями необходимо знать основы использования элементов управления. Функция Manipulate [] позволяет визуализировать зависимость выражения от параметров. Изучаются многочисленные элементы управления: ползунки (слайдеры – Slider), несколько видов кнопок (Checkbox, RadioButton) и т. д. Они делают возможной организацию удобного пользовательского интерфейса. Отдельно изучается программирование ввода-вывода и создание диалоговых окон, где исследуются функции (команды) для организации диалога с пользователем, для ввода параметров, различные формы вывода результатов. Основательное изучение всех перечисленных выше разделов приводит к тому, что разработки студентов получаются качественными и рациональными.

Создание модели происходит в следующем порядке. Пусть дано задание (оно предлагается студентам в конце изучения курса): «Необходимо построить треугольник, одна вершина которого находится в начале координат, положение точек, являющихся двумя другими вершинами, может менять пользователь. Выводить на экран текущее значение площади данного треугольника».

Отметим, что для студентов с высоким уровнем развития формализационных способностей задание может быть предложено в обобщенном виде: «Построить модель, демонстрирующую зависимость значения площади треугольника от расположения точек на плоскости». В этом случае студент сам должен преобразовать проблему в известную задачу, продумать, как наилучшим образом показать модель на экране.

Далее для построения модели студент должен составить план, демонстрируя свои конструктивные способности: «Площадь треугольника можно вычислить, найдя половину произведения длин двух сторон и значения синуса угла между ними. Укажем три линии (Line), соединяющие вершины треугольника. Одна вершина – точка (0, 0), две другие – v1 и v2 определяются с помощью элемента управления Locator. Для нахождения длин векторов и угла между векторами воспользуемся встроенными функциями Mathematica Norm и VectorAngle».

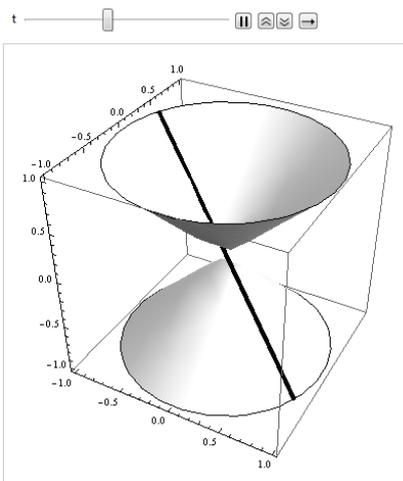
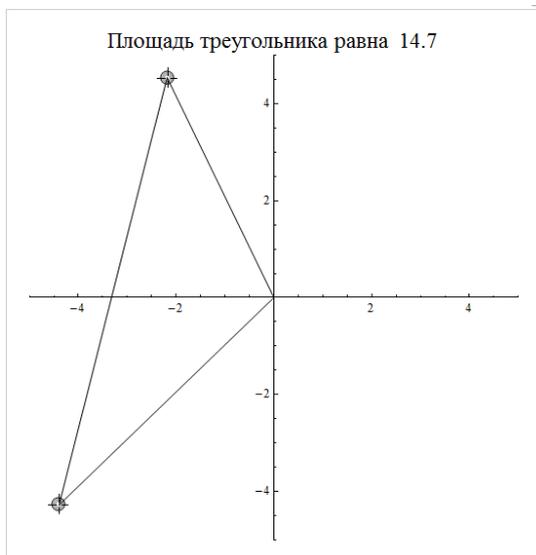
В конце студент реализует составленный план, получая в результате код и соответствующую модель:

```
d = {0, 0};
S[a_, b_] := 0.5*Norm[a]*Norm[b]*Sin[VectorAngle[a, b]]
Manipulate[
Graphics[{Line[{d, v1}], Line[{v1, v2}], Line[{v2, d}]}],
PlotRange -> {{-5, 5}, {-5, 5}}, ImageSize -> 400, Axes -> True,
PlotLabel -> Style["Площадь треугольника равна " NumberForm[S[v1, v2],
{4, 1}], 18]],
{{v1, {1, 2}}, {-5, -5}, {5, 5}, Locator},
{{v2, {-4, 1}}, {-5, -5}, {5, 5}, Locator}]
```

Другой простой пример: показать коническую поверхность, образуемую движением прямой. Обучаемый в динамике может посмотреть движение образующей

прямой.

```
Animate[Show[ ContourPlot3D[  $x^2 + y^2 - z^2 == 0$ , {x, -1, 1}, {y, -1, 1}, {z, -1, 1},  
Lighting -> "Neutral"], Graphics3D[{{Black,  
Cylinder[{{-Cos[t], -Sin[t], -1}, {Cos[t], Sin[t], 1}], 0.02}}]], {t, 0, 2 Pi}]
```



В системах компьютерной алгебры код получается емким, решение достаточно сложных задач может в результате разместиться в небольшом количестве строк. Варианты заданий могут быть, например, такие: «Построить отрезок так, чтобы пользователь мог изменять положение точек, являющихся концами отрезка. Выводить текущее значение абсциссы середины отрезка», «Построить вектор с началом в точке (0, 0) так, чтобы пользователь мог изменять положение точки, являющейся концом вектора. Выводить текущие положения точек, являющихся проекциями вектора на оси координат и текущие координаты вектора», «Построить четырехугольник, две вершины которого находятся на оси ординат, положение двух других может менять пользователь. Выводить текущие значения длин диагоналей», «Пользователь вводит координаты точки на плоскости. Программа должна определить, принадлежит ли точка заданной области координатной плоскости. Продемонстрировать с помощью чертежа» и другие.

Следующий вид работ – это разбор кода готовых визуализаций. В данном случае используются модели, размещенные на сайте [5]. Студентам предлагается ознакомиться с моделями, которые разработаны другими авторами. Они изучают код, вспоминают порядок работы с функциями, которые используются при построении данной модели. Предлагают свой вариант разработки или варианты

усовершенствования существующего кода. Объясняют поэтапное создание модели и в конце знакомят с результатами остальных студентов группы. В этом случае разбираются модели по определенным разделам высшей математики, физики, химии. Например, баллистическое движение, движение искусственного спутника Земли, строение молекул, преломление лучей на границе двух сред, теоремы геометрии, свойства поверхностей.

Сегодня дистанционные образовательные технологии повсеместно используются в учебном процессе. Преподаватели и учителя создают электронные образовательные ресурсы на специальных платформах, таких, как Moodle, Blackboard. Часто создаются персональные сайты, учебные материалы могут размещаться на сайтах образовательных учреждений. Интерактивные модели удобно размещать на веб-страницах, используя возможности Wolfram Development Platform. Для этого необходимо зарегистрироваться на сайте [6], где предлагаются разные варианты работы, можно использовать свободное (бесплатное) использование. Пользователь может работать аналогично тому, как бы он работал в обычной версии Wolfram Mathematica. Необходимо в рабочем блокноте создать модель, выбрать Deploy → Embeddable Content, указать необходимость интерактивного веб-контента. Платформа создает объект в облаке, позволяет скопировать код (ссылку на данный объект) и разместить его на своей веб-странице. Тогда изучение теоретического материала на странице сайта можно будет дополнить созданными интерактивными моделями.

Список литературы

1. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д., Крылов Д.А. Дидактическая инженерия: метрическая оценка академической компетентности по технологии обучение-тест / Образовательные технологии и общество. – 2015. – Т.18 – №3 – С.548-573
2. Миннегалиева Ч.Б. Приемы повышения эффективности электронных образовательных ресурсов / Образование и саморазвитие. – 2014. №2(40). – С.105-108.
3. Миннегалиева Ч.Б. Создание интерактивных моделей при помощи Wolfram Programming Cloud / Математика в школе. – 2015. – № 7. – С. 32-36.
4. Хабибуллина Г.З., Хайруллина Л.Э., Фадеева Е.Ю. Применение системы Mathematica в процессе изучения основных разделов математических дисциплин / Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 2(109). – С.73-77
5. Интерактивные демонстрации [Электронный ресурс] – <http://demonstrations.wolfram.com/> Дата обращения: 10.03.2016.
6. Работа с Wolfram Development Platform <http://www.wolfram.com/development-platform/>

УДК 37.013

Миннуллина Р. Ф.

к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: mrozaliya54@yandex.ru

**ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
В ТВОРЧЕСТВЕ Г. ТУКАЯ**

Аннотация: в статье рассматривается деятельность Г. Тукая как педагога. Анализируются его стихи, статьи, где поднимается проблема образования и воспитания татарского народа. Особое внимание обращено на роль поэта в развитии народного образования среди татар; в борьбе за создание народной школы, в развитии педагогической мысли.

Ключевые слова: татарский народ, родной язык, стихи, статьи поэта, творчество, писатель, знания, молодежь, обучение, воспитание.

Minnullina R. F.

k.p.n., Associate Professor pedagogy
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
E-mail: mrozaliya54@yandex.ru

PROBLEMS OF EDUCATION IN THE WORKS G. TUKAI

Abstract: The article deals with pedagogical activity G. Tukai. Analyzed his poems, articles, which raises the problem of education and training of the Tatar backgammon. Particular attention is drawn to the poet's role in the development of public education among the Tatars, in the struggle for the establishment of public school in the development of educational thought.

Keywords: Tatar people, native language, poetry, poet article, creativity, writer, knowledge, youth, training.

Габдулла Тукай, великий татарский был не только поэтом и писателем, был также педагогом, воспитателем своего народа. Поэт оказал большую роль в развитии образования, в борьбе за создание школы, в развитии педагогической мысли в республике. Взгляды на цели и средства воспитания и образования мы находим не только в специальных педагогических сочинениях, статьях, но и в педагогических произведениях. В его творчестве широко отразились мысли о воспитании и обучении молодого поколения.

Поэт не переставал думать о детях. Какими же путями разрешить задачи воспитания и образования подрастающего поколения? В первую очередь, по мнению Тукая, необходимо создание школы, отвечающей интересам народа, школы, которая должна стать основой воспитания и вооружать молодежь реальными знаниями. Эти школы должны быть школами родного языка.

В то время родной татарский язык не изучался в мектебах и медресе. Арабский язык считался основой магометанской образованности как язык корана и мусульманского вероучения. Литературным языком был объявлен так называемый «тюрки тел». Языком «тюрки тел» пользовалось мусульманское духовенство и небольшой круг татарской интеллигенции, получившей образование в медресе восточных стран [8, с.56].

На арабском языке печаталось большинство учебных книг, писались деловые бумаги и даже письма. Г. Тукай считал, что это отрицательно влияет на распространение грамотности среди населения. «Учителя и учащиеся встречали огромные трудности при обучении чтению и письму, тратили массу времени непроизводительно. Это отбивало охоту у детей учиться, задерживало, тормозило развитие культуры среди народа» [8, с.88].

Передовая часть татарского народа боролась за очищение татарского литературного языка от арабской, персидской и турецкой лексики, за сближение с культурой великого русского народа, против идей пантюркизма и панисламизма. «Именно эти прогрессивные устремления характеризовали собой борьбу К. Насыри, а за тем Г. Тукая, Ш. Камала, Г. Камала и других крупнейших татарских поэтов и писателей за создание татарского национального литературного языка» [5, с.45].

Сам Г. Тукай знал арабский, персидский языки, в совершенстве владел турецким, но он не пошел по пути тех татарских интеллигентов, которые пренебрегали родным татарским языком, ратовали за усиление роли восточных языков в культурной жизни татар или же стояли за создание «общетюркского» языка.

Поэт резко критиковал тех, кто засорял язык непонятными народу терминами,

кто, без нужды пользуясь арабской лексикой, превращал народный татарский язык в непонятный ему «чертовский язык». В научном исследовании «Народное творчество» («Халык әдәбияты») (1910 г.) поэт с горечью писал о том, что прекрасный и богатый язык народа игнорируется, что вместо образцов народного творчества молодежи предлагают для изучения произведения, в которых «нет ни духа народного, ни его языка»[9,с. 89].

Г. Тукай видел одну из причин отсталости народа в игнорировании татарского литературного языка. Знание родного языка, его преподавание и изучение в школе открывают перед народными массами широкие возможности для овладения богатствами культуры. Произведение Г. Тукая «Родной язык» - гимн родному языку:

Родной язык - святой язык, отца и матери язык,
Как ты прекрасен! Целый мир в твоём богатстве я постиг!
Качая колыбель, тебя мне в песне открывала мать,
А сказки бабушки потом я научился понимать.
Родной язык, родной язык, с тобою смело шел я вдаль,
Ты радость возвышал мою, ты просветлял мою печаль.

(Перевод С. Липкина).

Г. Тукай создал на родном языке прекрасные произведения, благодаря этому было положено начало изучению татарского языка в школе. Чтобы привить детям любовь к татарской литературе, к чтению книг, чтобы это стремление превратить в потребность, нужно было не только разъяснить значение родного языка, но и дать детям соответствующие их возрасту, доступные их пониманию высокохудожественные произведения. Он первый из татарских писателей поставил и разрешил эту задачу. Его произведения, как а «Шурале», «Водяная ведьма», «Сон мужика», «Кисанька», «Осень», «Нищий», «Ласточка», «Сказка о козе и баране», «Японская сказка» и многие другие, воспитывают в детях чувство прекрасного, любовь к Родине, к труду, к родному языку. Они знакомят их с богатством народного творчества[3,с.125].

В своих стихах воспеваает красоту родной природы и качества человека, как храбрость, находчивость и ум. Произведения, написанные на сюжеты старых сказок, не уводят читателя в неведомый и незнакомый мир, наоборот, дети видят, как сказочные персо-нажи действуют в знакомой им обстановке. Произведения Г. Тукая способствуют формированию у детей любви к родному краю, уважения к своей стране.

Для изучения татарского языка в школе Тукай создал учебники по родному языку и литературе, а также ряд сборников для внеклассного чтения.

Поэт является активным участником в разработке основ грамматики татарского литературного языка. В своей статье 1911 года «Предупреждение составителям татарской грамматики» («Татарчага сарыф, нәху язучыларга ихтар») он высмеял тех, кто, не считаясь с внутренними законами татарского языка, пытался искусственно вводить в язык новые грамматические категории, в частности категорию рода.

Г. Тукай видел значение родного языка в воспитании и обучении детей, в повышении общей культуры народа, он шел путями известного татарского ученого-педагога Каюма Насыри. И Тукай, и Насыри - близки в этом отношении к выдающемуся педагогу К. Д. Ушинскому, в педагогической системе которого родной язык занимает особое место. Константин Дмитриевич Ушинский тоже осуждал свой народ за то, что он предпочитал чуждый ему французский язык своему родному. Тукай также резко осуждал татар - за презрение к татарскому языку.

К. Д. Ушинский, указывая на значение устного народного творчества в воспитании, не раз подчеркивал, что народные сказки, песни, поговорки и пословицы представляют собой блестящие образцы русской народной педагогики, что язык народа отражает его историю, развивается вместе с ней.

Г. Тукай так же, как и К. Д. Ушинский, подчеркивал связь языка с жизнью народа. Так, говоря о народных песнях, свободных от арабского и турецкого влияния,

сохранивших свою чистоту и подлинно народный дух и язык, он писал: «Народные песни - это самое дорогое и ценное наследие наших предков». «...Какую бы народную песню мы ни взяли, при тонком исследовании и изучении она, без сомнения, раскроет перед нами душу народа, расскажет о его чаяниях, поведаёт думы и мысли». «Надо помнить о том, что народные песни - никогда не тускнеющее, чистое и прозрачное зеркало народной души». «Исчезли с лица земли стройные болгарские города и села, они разрушились, их как будто и не существовало. Однако народные песни и сказания не разрушили ни орудия, ни стрелы. Они у вечно... сохраняются в памяти народа...» [5,с.67].

В своей статье «Наши стихи» («Шигырльэребез») Тукай указывал, что народные песни являются основой татарской литературы, и что любовь к этим песням с детских лет развила в нем любовь к родному языку. Поэт полно и глубоко раскрывал образовательно-воспитательное значение родного языка.

Патриотизм, пламенная и верная любовь к народу и его творчеству были неразрывно связаны с демократическими взглядами поэта. Говоря о народе, борясь за его счастье, он всегда имел в виду трудовые слои города и деревни, считая, что именно трудящиеся, а не господствующие классы являются основой нации, той силой, которая создает материальные и духовные ценности. «По правде говоря,- заявлял Тукай,- народ велик, он могуч, он страстен, он музыкален, он писатель, он поэт. Пока он находится под гнетом... темных сил. Но такое состояние, как временная болезнь, преходящее» [9,с.56]. Темнота и невежество, по мнению Тукая, - это временное явление, как некая болезнь. Глубокая вера в народные силы, в светлое будущее характеризует всю деятельность поэта.

Днем и ночью, в горе, в счастье я с тобой, родной народ.
Я здоров твоим здоровьем, твой недуг меня гнетет.
Ты венец всего земного, ты священен для меня,
Не продам за блага мира свой народ, язык и род.
Всею душой люблю «народность», близок мне народный дух,
Дай мне радость: пусть народным мой народ меня сочтет!

(Перевод С. Липкина)

Жизнь самого Г. Тукая была ярким примером для учащейся молодежи того периода. Обучаясь в медресе, он, как известно, одновременно окончил и русский класс при медресе. Здесь впервые познакомился он с русской литературой и культурой. Заинтересовавшись сочинениями русских классиков, Г. Тукай начал переводить на татарский язык басни Крылова. Поэт читал и переводил на татарский язык и других классиков русской литературы, в том числе Л.Т. Н. Толстого и А. М. Горького.

В стихотворениях «Пушкину», «Размышления одного татарского поэта», «Ответ» Г. Тукай ярко выразил свою любовь и восторженное отношение к великим русским поэтам - А. С. Пушкину и М. Ю. Лермонтову. «Наша нация нуждается в Пушкиных, Львах Толстых, Лермонтовых», - писал Тукай[9,с.79].

В то время как реакционные круги татарского общества внушали презрение ко всему русскому, немусульманскому, Г. Тукай сознательно, убежденно стремился к русской культуре. Его искренним желанием было поднять культурный уровень татарского народа до уровня передовой культуры русского народа.

Поэт, критикуя старую схоластическую татарскую школу, с большой симпатией отзывался о русско-татарских школах. Содержание образования в этих школах хотя и было подчинено интересам реакционной политике власти того времени, однако в них дети изучали русский язык и другие общеобразовательные предметы. В стихотворении «Мектеб и школа» Г. Тукай сравнивает татарский мектеб, не дающий детям полезных знаний, с русско-татарской школой, которая хоть в какой-то мере содействует просвещению народа.

Наряду с изучением наук Г. Тукай большое значение придавал нравственному,

эстетическому, трудовому и физическому воспитанию учащихся.

Особое место он отводил воспитанию в учащихся патриотизма и чувства глубокого уважения к человеческой личности. Поэт понимал, что патриотические чувства неразрывны с любовью к родному краю и человеку-труженику. Поэтому в своих произведениях, написанных для детей и юношества, он с большой сердечностью и теплотой отзывается обо всем, что связывает человека с его родиной: о необозримых полях и лугах, родных аулах и городах, где без устали трудится простой народ («Родная деревня», «Пара коней»), о прекрасной природе с ее лесами, долинами, реками и ручьями («Родной земле»), о смелых и находчивых джигитах («Шурале»), о веселых и озорных ребятах («Таз», «Водяная ведьма»)[4,с.183].

Г. Тукай указывал на необходимость воспитания в детях таких духовных качеств, как чувство товарищества и дружбы, правдивость и честность, смелость и настойчивость в достижении цели.

В нравственном воспитании важную роль Тукай отводил труду. Вопросы трудового воспитания в педагогических сочинениях, а также в художественных произведениях Тукая занимают значительное место. Анализируя многочисленные стихотворения, рассказы и басни для детей, в которых Г. Тукай говорит о труде и трудолюбии, об упорстве в достижении поставленной цели, мы убеждаемся в том, как широко отражены в этих произведениях прекрасные мысли, высказанные Ушинским в его знаменитой статье «Труд в его психологическом и воспитательном значении». Подобно Ушинскому, Тукай рассматривал труд как источник умственного и нравственного совершенствования человека. Труд необходим: он не игра и не забава, а цель и смысл всей жизни человека.

Жизни цель - упорный труд высокий.

Лень, безделье - худшие пороки,-говорит Тукай. В стихотворении «Дитя, работай!» (1909 г.)[6,с.123], обращаясь к детям, поэт писал:

Дитя, работай! Для труда нам светит ясный день.

А благодатный отдых нам дает ночная тень.

Настанет утро - ты скорей садись за свой урок,

В одни лишь праздничные дни безделье - не порок.

У солнца ты пример бери. Встает оно с зарей,

И по небу плывет, и нам сияет день-деньской.

Дитя, когда пример возьмешь у солнечных лучей,

Настанет час - ты заблестишь, как солнце, меж людей.

(Перевод С. Липкина)

Труд и счастье у Тукая сливаются в одно понятие. Истинно счастливым, по его мнению, является тот, кто не бежит от трудностей, а идет навстречу суровой борьбе и испытаниям. Тукай призывал приучать ребенка и к труду физическому. В целях воспитания активного отношения к жизни он предлагал развивать у молодежи настойчивость и упорство в достижении цели. «До исступленья будь в любом настойчив деле»,- учил он[9,с.66].

Поэт хорошо понимал детскую психику и обращал большое внимание на воспитательную сторону сказок для детей. Создавая прекрасные сказки («Шурале», «Водяная ведьма» и др.), Тукай в то же время предупреждал об опасности нежелательного воздействия на детей мифических образов. В художественной форме он разъяснял детям, что в действительности нет ни леших, ни русалок, ни ведьм, что все это лишь выдумки людей. Тукай писал в стихотворении «Ребенку» (1910 г.)[4,с.189]:

Дитя, не бойся лешего, чертей и домовых!

Все это только выдумки, не стоит верить в них!

Остались эти выдумки от прежних, старых лет,

Послушаешь - так весело, но в сказках правды нет.

Дубравы я не ведаю, не ведаю села,
Где бы водились дьяволы, где ведьма бы жила!
Ты вырастешь, научишься, ты, наконец, поймешь,
Как свежим ветром знания развеять эту ложь.
(Перевод С. Лапкина)

В этом стихотворении, имеющем большое воспитательное значение в борьбе с предрассудками среди детей, Тукай говорит о всеильности знания об окружающем реальном мире.

Как на одну из сторон формирования гармонически развитой личности Г. Тукай указывал на эстетическое воспитание. Важнейшими средствами эстетического воспитания поэт считал знакомство детей и юношества с образцами художественной литературы, народного творчества, драматического и изобразительного искусства, музыки, светского пения, а также непосредственные наблюдения живой природы.

В то время искусство находилось под строгим запретом мусульманской религии. Изобразительное искусство и музыка рассматривались как «дело неверных», а художественная литература - как «уроки шайтана». До 1905 года среди татар еще велась дискуссия, можно ли вообще слушать музыку. Мусульманское духовенство и другие реакционные силы выступали против музыки, театра, танцев.

После 1905 года впервые в истории народа появляется театр с профессиональной труппой артистов-любителей, организуются музыкальные и литературные вечера. Перед молодежью постепенно открывается новый мир, которым столь старательно скрывали от нее за черной завесой. Искусство пробивало себе дорогу более широким слоям населения, оно воздействовало на чувства и сознание людей. Изменялись взгляды на литературу, театр, изобразительное искусство и музыку.

Г. Тукай приветствовал растущий интерес молодежи к музыке, к народным песням. Выбор хорошей книги, песни, художественного произведения определяется общим развитием человека, его подготовленностью к правильному пониманию произведений искусства и народного творчества. Поэтому Тукай призывал неустанно повышать культуру народа, особенно молодого поколения.

В ряде своих статей и стихотворений («Книга», «Отец и сын», «Утешение», «Ребенку» и др.) он писал о том, что книга, в том числе и художественная, тоже учит людей, ведет народ к свету, расширяет знания[7, 151]. Поэт хотел видеть прекрасное, возвышенное в нравственном облике и в деятельности человека. Эти мысли Г. Тукай выразил в своих учебниках книг для внешкольного чтения.

В эстетическом воспитании детей Тукай видел роль окружающей природы. Его цель: внушить детям любовь к родной природе, к ее красотам. В своих стихотворениях «Шурале», «Родная деревня», «Воспоминание о летнем утре» и др. поэт воспевал величие природы, многообразное проявление ее жизненных сил[2, с.123].

Г. Тукай также придавал большое значение укреплению здоровья детей. Тукай считал, что забота о здоровье и нормальном физическом развитии ребенка является необходимым условием успешного развития его духовных сил. В сочинении «Письма матери», Тукай подчеркивал, что физическим развитием ребенка нужно заниматься с раннего возраста. Еще в дошкольном возрасте, в домашних условиях, путем целесообразной системы физического воспитания необходимо добиваться того, чтобы человек рос здоровым, сильным, ловким, закаленным.

Тукай считал, что нужно закаливать организм. Ребенок должен больше находиться на чистом воздухе, гулять, заниматься подвижными играми. Полезны прогулки в природу, в лес, указывал он. Усиленно рекомендовались им занятия физическими упражнениями и спортом. Для закаливания организма, «очень полезны плавание, гребля, езда на велосипеде, гимнастика»[9, с.99].

Многочисленные полезные советы Тукай преследовали цель усилить заботу

родителей и воспитателей о здоровье детей, об их физическом развитии. Среди них были высказывания об одежде детей, которая «должна быть свободной, не стесняющей движений ребенка», о необходимых условиях здорового сна, освежающего организм, и т. п.

Эти и многие другие советы говорят о знакомстве Габдуллы Тукая с передовыми педагогическими теориями того времени и глубоким их понимании.

Таким образом, изучая творчество великого поэта Габдуллы Тукая мы раскрываем его благородный облик как педагога и человека.

Список литературы:

1. Ганиева Р.К. Духовное наследие поэта (Из материалов, подготовленных для энциклопедического словаря-справочника) «Габдулла Тукай». – Казань: ТаРИХ, 2002. – 112 с.
2. Тукай Г. Избранное.Т1. -Казань. Тат. кит. нәшр. 1960. -333с.
3. Тукай Г. Әсәрләр. Биш томда. 1. Шигырьләр. Поэмалар (1901-1908). - Казан: Татар. кит. нәшр., 1985. - Б. 361.
4. Избранное / Габдулла Тукай; пер. с татар. В. С. Думаевой-Валиевой. - Казань: Магариф, 2006. – 239с.
5. Нуруллин И.З. Напевы мятежного саза. О жизни и творчестве Габдуллы Тукая. – М.: Детская литература, 1986. – С. 85.
6. Тукай Г. Избранное: стихотворения, поэмы, сказки, для детей; пер. с татар. - М.: Худож. лит., 1986. - С. 183-189.
7. Тукай Г. Стихотворения и поэмы. Автобиографическая проза; пер. с татар. В. Думаевой-Валиевой / Рос. фондкультуры. - М.: ИНСАН, 2003. - 159 с.
8. Тукай Г. Избранная проза. - Казань: Татар. кн. изд-во, 1992.- 128 с.
9. Туишев Ю.А. Общественно-педагогическая деятельность Габдуллы Тукая.- Казань, тат.книж.изд., 1963. -110с.
10. Слово о Тукае: Писатели и ученые о татарском народном поэте. – Казань: Татар. кн. изд-во,1986. - 431 с.

УДК 378

Мирзагитова А. Л.

старший преподаватель кафедры теории и методики обучения
праву и правоведения, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University»,
Russia, Yelabuga

E-mail: neahmat@mail.tu

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье сформулированы основные аспекты формирования профессионально-дидактической культуры учителя истории. Актуализировано понятие педагогической ответственности педагога как элемента профессионально-дидактической культуры.

Ключевые слова: профессиональной-дидактическая культура, педагогическая ответственность, учитель истории.

Mirzagitova A.L.

senior teacher of chair theories and techniques of teaching law and jurisprudence,
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: neahmat@mail.tu

FORMATION OF PROFESSIONAL AND DIDACTIC CULTURE OF

FUTURE TEACHER OF HISTORY

Abstract. In article are formulated main aspects of formation of professional and didactic culture of the teacher of history. There is actualized the concept of pedagogical responsibility of the teacher as element of professional and didactic culture.

Keywords: professional-didactic culture, pedagogical responsibility, teacher of history.

Современная действительность характеризуется внешне противоречащими друг - другу процессами интеграции и дезинтеграции, глобализации и локализации, которые пронизывают практически все уровни общественных отношений: от межличностных до международных. Процессы, происходящие на геополитической арене, вызывают изменения в политической, социально-экономической области и духовной жизни общества. Меняется мировоззрение людей, что влечет за собой переоценку человеческих ценностей, изменения отношения к месту человека в мире.

Другой характерной особенностью современной реальности является её бесконтрольное освещение средствами массовой информации. Интернет, телевидение, печатные издания зачастую используются для дистанционного управления массовым сознанием потребителей информации.

В этих условиях остро встает вопрос необходимости подготовки педагогов-профессионалов, способных объективно, критически оценивать информацию, действительность, самостоятельно проводить причинно-следственные связи, давать аргументированную оценку событиям, опираясь исключительно на факты. Сегодня система общего образования требует специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, включая владение навыками организационной, воспитательной и управленческой работы в ученическом коллективе. Педагог-профессионал должен осознавать ответственность за результаты своей профессиональной деятельности, иметь устойчивую гражданскую позицию, сформированное научное мировоззрение. Совокупность этих качеств и умений составляет основу дидактической культуры будущего учителя.

Таким образом, с учетом требований общества в целом, и современной системы образования в частности, остро встает вопрос необходимости разработки современных технологий, которые бы позволили формировать у студентов – будущих учителей профессионально-дидактическую культуру и обеспечили бы объективную комплексную оценку уровня ее сформированности.

На социально-педагогическом уровне актуальность проблемы обусловлена необходимостью совершенствования содержания подготовки будущих учителей с учетом требований времени. На научно-теоретическом уровне актуальность проблемы выражена в отсутствии разработанных условий формирования профессионально-дидактической культуры будущих учителей. На методическом уровне актуальность проблемы обусловлена необходимостью создания конкретных методических рекомендаций, которые способствовали бы формированию профессионально-дидактической культуры будущего учителя.

Кардинальные изменения в международной, политической, социальной, экономической и других сферах общества обусловили необходимость опережающего развития системы образования на основе интенсификации образовательного процесса [7].

Современное образование должно быть ориентировано на формирование адекватного мировому сообществу уровня общей и профессиональной культуры каждого отдельного человека, уровня умственного развития личности, профессиональной квалификации и профессиональной компетентности. Это невозможно без ориентации на два важных аспекта образовательного процесса: сама личность обучающегося, его личные и профессиональные качества и педагогическая

система, задающая цели, содержание, методы формирования личности [3, с.247].

Рассмотрим проблему на конкретном примере подготовки будущего учителя истории и особенностей формирования его профессионально-дидактической культуры.

Историческое сознание представляет собой не только совокупность знаний людей о прошлом, но и их ценностное отношение к историческим фактам, представления о влиянии прошлого на современность и будущее. История, как и многие социально-гуманитарные научные дисциплины, помимо познавательных задач всегда в той или иной степени выполняет идеологическую функцию. Образ прошлого всякий раз модифицируется современностью, происходит переинтерпретация исторических фактов, меняется сама структура объектов исторического интереса. Это обуславливает высокую ответственность учителей истории в процессе трансляции ученикам исторических знаний [2, с.368].

На основе анализа педагогической литературы можно выделить составляющие педагогической ответственности в широком смысле:

1. Правовая ответственность – ее содержание сформулировано в российском законодательстве как «предусмотренная правовыми нормами обязанность педагога претерпеть неблагоприятные для него последствия вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения возложенных на него обязанностей».

2. Моральная ответственность. В психолого-педагогической литературе нет однозначно определенного понятия «моральной ответственности педагога». Однако ее содержание, в общем виде составляет необходимость самоанализа своей деятельности, самоотчета о результатах этой деятельности, осознание общественной значимости и морального долга перед обществом.

3. Педагогическая ответственность в узком смысле - обеспечение безопасности здоровья и жизни детей в ходе педагогически организованной деятельности, а также ответственность за сущность и содержание обучения, воспитания и развития [6, с.1938].

Необходимость изучения профессионально-дидактической культуры будущего учителя истории обусловлена также теми вызовами, которые предъявляет к педагогической деятельности современная социально-педагогическая действительность. Её характерной чертой является то, что она постоянно воспроизводит новые условия, средства и организационные формы обучения. Профессионально-дидактическая культура является базовой основой педагогической деятельности, которая способствует дальнейшему становлению и саморазвитию профессиональных и личностных качеств учителя истории [5, с. 114-121].

Важно отметить, что современный педагогический процесс характеризуется масштабами. Если раньше дидактика ограничивалась уроком и непосредственно процессом обучения, сегодня перед педагогами ставится более глубокая задача – обеспечить интегрированный образовательный процесс, включающий реализацию как образовательных, так и воспитательных и развивающих задач.

Теоретический и практический анализ педагогической действительности дал возможность сформулировать следующие компоненты формирования профессионально-дидактической культуры будущего учителя истории.

Во-первых, формирование профессионально-дидактической культуры будущего учителя истории возможно только при постоянной актуализации ценностного отношения к педагогической деятельности. Только осознанное отношение к выбранной профессии, понимание ее значимости позволит будущему учителю эффективно и целенаправленно работать над своим профессиональным становлением. Важно сформировать четкое понимание необходимости изучать и преподавать историю. Каждый учитель истории несет двойную ответственность за содержание тех знаний, которые он транслирует ученикам. Во-первых, как педагог он ответственен за точность, полноту, достаточность передаваемых учащимся знаний, актуальность формируемых компетенций. Во-вторых, важно понимание и принятие ответственности за

формирование исторической картины мира, которая позволяет обучающимся критически оценивать происходящие в действительности события. Несмотря на обилие источников информации, школа и учитель продолжают оставаться авторитетами в области трансляции знаний. Это объясняется профессионально-практическим подходом к формированию содержания учебных занятий: оно всегда должно быть вариативным и входить в рамки зоны актуальных ценностных ориентаций учеников. Многочисленные исследования показывают, что в школах до сих пор преобладает авторитарный способ обучения. Часто учитель только транслирует готовое содержание, контролирует и оценивает его усвоение. Негативным результатом длительного нахождения учащихся в такой ситуации обучения является условием формирования пассивности, потребительства, безынициативности, неосознанного воспроизводства знаний. Напротив, учителя, использующие гуманистическую модель обучения, обеспечивают на своих уроках активное включение ученика в процесс обучения. Это дает возможность ученику самому оперировать учебным материалом, что закономерно влечет за собой осознанное и прочное усвоение содержания, развитие способности к самообучению, самоорганизации. Только учитель, объективно и полно представляющий историческую картину мира, понимающий взаимосвязь событий, и с ответственностью относящийся к каждому историческому факту может сформировать у учеников осмысленное и критическое отношение к предмету. Кроме того, понимание ответственности за недостоверное, искаженное представление исторической картины формирует у студентов более серьезную мотивацию к выбору содержания, формы подачи материала, заставляет искать наиболее оптимальные и эффективные варианты проведения занятий, что в совокупности ведет к тщательному, осознанному, не механическому процессу подготовки к занятиям.

Во-вторых, в процессе подготовки будущего учителя истории необходимо сформировать навыки самосовершенствования, что, безусловно, ведет и к формированию потребности в постоянной систематизации вновь получаемых психолого-педагогических знаний. Самосовершенствование – это процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности. Это высший уровень совершенствования человека, когда он сам, в своих интересах таким образом выстраивает свое образовательное пространство, что самостоятельно достигает качественно нового уровня развития. Этому способствует активная учебная позиция студентов - будущих учителей истории: изучение педагогической, психологической, методической, исторической и другой литературы вкупе с участием в научно-практических конференциях, профессиональных конкурсах, проектной работе.

Большим преимуществом вуза в процессе подготовки будущих учителей является возможность осуществлять контроль за траекторией развития студентов. Это дает возможность корректировать процесс, давать рекомендации, что позволит будущим учителям уже в процессе профессиональной педагогической деятельности самостоятельно выстраивать траекторию саморазвития уже на основе полученного в вузе опыта.

В-третьих, процесс формирования профессионально-дидактической культуры будущего учителя истории необходимо основывать на принципе интеллектуально и творчески эффективного сотрудничества на основе культурологического подхода [1, с.14]. Суть культурологического подхода можно свести к следующему: развитие и саморазвитие личности должны подразумевать социокультурную контекстность; содержание образования и семейного воспитания должны быть культуроемкими. Кроме того, провозглашаются принципы культурной среды образования и самообразования; организации и управления культуротворческой деятельностью детей и взрослых в образовательных учреждениях; свободы культурного самоопределения и

саморазвития личности. Творческое самовыражение, сотрудничество и сотворчество – конструктивные составляющие процесса подготовки будущего учителя [4, с.42]. Ключевую роль играет творческая обстановка в процессе обучения, создание которой возможно при отсутствии внутренних преград творческим проявлениям[8]. Так, развитию познавательной и профессиональной деятельности, творческого самовыражения будущих учителей способствуют специальные задания, которые побуждают к многовариантным решениям.

И, в-четвертых, формирование профессионально-дидактической культуры будущего учителя истории – это процесс системный и личностно-ориентированный. Исходя из целого набора персональных личностных и профессиональных показателей будущего учителя истории возможно построение собственной индивидуальной дорожной карты профессионального роста. Каждый человек уникален: уникальные его личные качества, его способности, профессиональные качества. Также должны быть индивидуальными траектории профессионального становления и развития каждого человека.

Список литературы:

1. Brookfield, S.D. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. California Open University Press, pp.1-51.
2. Hendry, G.D., Frommer, M. & Walker, R.A. (1999). *Constructivism and problem-based learning*. *Journal of Further and Higher Education*, 23, P.359-371.
3. Levina E.Y., Akhmetov L.G., Latipova L.N., Mirzagitova A.L., Mirzanagimova F.I., Latipov Z.A., Masalimova A.R. *Diagnostics of Educational Activity Quality on the Basis of Qualitative Methods//Asian Social Science*. Vol. 11, No. 4, February 2015. pp.246-252.
4. Lipman M. *Thinking in education*. Cambridge. Cambridge university press, 1991. P.188.
5. Mirzagitova, A.L., Akhmetov, L.G., (2015) *Self-development of pedagogical competence of future teacher*. *International Education Studies*; Vol. 8, No. 3; 2015. pp.114-121. DOI: 10.5539/ies.v8n3p114
6. Mirzagitova A.L., Mukhametgaliyeva S.H., Tirigulova R.H. *Realization of Competence-based Approach in Preparation of the Competitive Specialist*. *The Proceedings of 6th World Conference on educational Sciences*. - *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. - Volume 191. - 2 June 2015. P.p.1938–1940.
7. Самохин Ю.С. *Об ответственности педагога за проектно-исследовательскую работу ученика//Слово*. Педагогика. <http://www.portal-slovo.ru/> 30.02.12
8. Файзрахманова А.Л., Файзрахманов И.М. *Технология творческих мастерских в подготовке будущего учителя технологии // Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1. <http://www.science-education.ru/121-18502>

УДК 37.013.42(045)

Мокшина Н. Г.

к. пед. н., доцент кафедры педагогики

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

Россия, г. Елабуга

E-mail: mokshinang@mail.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация: Данная статья посвящена проблемному обучению студентов, как средству их практико-ориентированной подготовки. Другими словами, проблемное обучение ярко отображает изменение сути образования «От образования на всю жизнь – к образованию через всю жизнь». Автор раскрывает методику проблемного обучения,

которая отличается от традиционной тем, что ставит студента в такое положение, когда он вынужден активно применять теоретические знания для решения проблемы и формирования педагогического опыта, т.е. процесс обучения проводится в условиях, значительно приближенных к реальному педагогическому процессу в школе.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка учителя; практико-ориентированное образование; практико-ориентированный подход; проблемное обучение.

Mokshina N. G.

Ph. D, assistant professor

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: mokshinang@mail.ru

PROBLEM LEARNING AS A MEANS OF PRACTICE-ORIENTED PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

Abstract: This article focuses on problem-based learning students as a means of practice-oriented training. In other words, problem-based learning clearly shows historical essence of education «From education for a lifetime - to education throughout his life». The author reveals the method of problem-based learning, which is different from the traditional one, which puts students in a position where he is forced to actively apply theoretical knowledge to solve problems and the formation of teaching experience, ie, the learning process is carried out under conditions substantially close to the real pedagogical process at school.

Keywords: practice-oriented teacher training; practice-oriented education; practice-oriented approach; problem-based learning.

В современном мире в области образования произошли знаковые события, обусловленные общими процессами глобализации и демократизации. Создана открытая Зона европейского высшего образования. Благодаря пониманию общности ценностей и принадлежности к единому социальному и культурному пространству «Европа знаний» стала не только незаменимым фактором социального и гуманитарного развития, но и необходимым компонентом объединения и обогащения европейского гражданства. В это же время российское образование также переживает сложный период переоценки социальных, нравственных и культурных ценностей и определяет новый вектор теоретической и практической ориентации подготовки будущего учителя. Происходит отказ от знаниевой парадигмы, долгие годы лежавшей в основе российского фундаментального образования неспособной решать проблему отрыва знаний от умения их применять. Сложившаяся социальная ситуация вызвала острую нехватку квалифицированных практико-ориентированных кадров, которую испытывала реальная экономика несмотря на наличие огромного количества специалистов с высшим образованием. Одна из причин, вызвавших кризис традиционной парадигмы, заключалась в быстром устаревании информации, которая привела к смене ключевой установки образования: от «передачи учителем необходимого запаса знаний ученикам» к «образованию в течение всей жизни» (lifelong learning). Кроме того, на рынке труда оказались востребованными не сами знания как таковые, а способность специалиста приобретать и применять их на практике, выполняя определенные профессиональные и социальные функции. Именно поэтому в современном обществе возникла потребность в преподавателе нового социокультурного типа, способного обеспечить подготовку профессиональных кадров другого уровня (не теоретиков, а практиков). Инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к принятию творческих решений и созданию новых ценностей, индивидуальный стиль педагогической деятельности, способность к рефлексии, потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему должны стать неотъемлемыми чертами

современного учителя. Согласно положениям, Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования необходим переход от предметно-ориентированного обучения к обучению, реализующему системно-деятельностный подход, предполагающий подготовку школьника к профессиональной и общественной жизни. В связи с этим одной из важных проблем подготовки будущего учителя в России является недостаточная их практическая подготовка к профессиональной деятельности.

Особую значимость в подготовке современного педагога приобретает практико-ориентированное образование, представляющее собой динамично развивающееся направление в системе высшего образования. Среди причин, вызвавших кризис традиционной парадигмы образования, называют и то, что в современных условиях устаревание информации происходит гораздо быстрее, чем завершается естественный цикл обучения в средней и высшей школе, вследствие чего традиционная установка на передачу от учителя к ученикам необходимого запаса знаний становится совершенно утопической. В этих условиях важно научить учащихся умениям приобретать знания. К тому же на рынке труда востребованы не сами по себе знания, а способность специалиста применять их на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции.

В системе высшего образования существует несколько подходов к практико-ориентированному образованию. Одни практико-ориентированное образование связывают с организацией учебной, производственной и преддипломной практик студента с целью его погружения в профессиональную среду, соотнесения своего представления о профессии с требованиями, предъявляемыми реальным бизнесом. Другие считают наиболее эффективным: внедрение 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.

Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода.

Ретроспективный анализ научной литературы свидетельствует о том, что каждая эпоха привносит свою практико-ориентированную парадигму в педагогическую подготовку учителя, наполняя ее собственными представлениями о характере и содержании, методов и технологий реализации.

Его приоритетность обозначена в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [4], национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [11], закреплена в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [14] и подтверждена в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [2].

В этой связи важной представляется точка зрения на современное образование, которую выразил в докладе, адресованном ЮНЕСКО Международной комиссией по проблемам образования в XXI веке «Образование: сокрытое сокровище», председатель комиссии Ж. Делор, выделивший четыре главных принципа образования: «научиться приобретать знания», сочетая углубленное изучение выбранных студентом дисциплин с достаточно широкими общекультурными знаниями, что является своеобразным «пропуском» к непрерывному образованию; «научиться действовать», что подразумевает не просто работать или учиться, но и справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть; «научиться жить, раскрывая свои возможности» - для того, чтобы не оставлять невостребованными способности, которые, как сокровища, сокрыты в каждом человеке (память; способность к размышлению; воображение; эстетический вкус; способность к общению с другими);

«научиться жить сообща», развивая знания о других людях и культурах через их историю, традиции, ценности [16].

Проблемы практико-ориентированного образования затрагиваются в работах российских ученых Е.И. Мычко [10], Н.В. Месенева [8].

Рассматривая образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся И.Ю. Калугина [3], отмечает, дидактический подход к обучению основывается на единстве эмоционально-образного и логического компонентов содержания, приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования, эмоционального и познавательного компонентов при выполнении творческих заданий. Как способ академического образования понимает данный подход А.В. Савицкая [13]. По ее мнению, он делает акцент не на учебных дисциплинах, а на подлинных проблемах, с которыми могут и сталкиваются будущие специалисты, при этом на первый план выходит активное обучение небольших групп, а не традиционные формы организации учебного процесса. Другой исследователь Л.В. Павлова [12] приравнивает его к «методу преподавания и обучения, позволяющему студентам сочетать учебу в вузе с практической работой.

Под целью практико-ориентированного образования Ф.Г. Ялалов [15] понимает формирование профессионально и социально значимых компетенций в ходе приобретения студентами знаний, умений, навыков и опыта деятельности, называя данную разновидность практико-ориентированного подхода деятельностью-компетентностным подходом.

Для того, чтобы выявить отношение студентов и учителей к содержанию педагогической подготовки будущего учителя мы провели анкетирование студентов четвертых и пятых курсов Елабужского института Казанского федерального университета, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Профессиональное обучение». Всего в анкетировании приняло участие 400 человек.

Результаты проведенного анкетирования показали, что важными факторами при выборе Елабужского института КФУ студентами являются следующие:

- наличие бюджетной формы обучения отметили 90% опрошенных;
- престиж учебного заведения указали 80% опрошенных;
- мнение родителей является приоритетным фактором для 50% студентов;
- преподавательский состав имеет значение для 20% опрошенных.

При этом 45% студентов ожидали получить как теоретические, так и практические знания, умения и навыки, 35% студентов ожидали получить возможность успешного трудоустройства после окончания вуза, 20% опрошенных студентов – просто получить диплом о высшем образовании. Ни один студент не выбрал вариант ответа, предполагающего получение только теоретических знаний в вузе.

При ответе на вопрос «Предоставляет ли вуз возможности трудоустройства, прохождения практики по специальности, а также уровень преподавания?». Подавляющее большинство респондентов (98%) недовольны предоставляемыми вузом возможностями трудоустройства, более половины студентов (52%) – возможностью прохождения практики по специальности, 55% опрошенных студентов отмечают, что на данный момент теоретические знания преобладают над практическими, 45% студентов утверждают, что обладают только теоретическими знаниями.

Интеграция теоретических знаний и практических умений и навыков является наиболее предпочтительной для студентов. На это указали 60% студентов. Никто из опрошенных студентов не заинтересован в получении только теоретических знаний, не подкрепленных практическими умениями и навыками. Кроме того, более половины студентов признались, что производственная практика, организованная вузом, не всегда отвечает их требованиям и является по существу формальным отчетом.

Большинство опрошенных студентов считают, что получение более глубоких

практических знаний, умений и навыков в рамках вуза повлияет на трудоустройство. Так ответили более 80% студентов. При этом все студенты отмечают необходимость включения в производственный процесс более глубокой практической подготовки.

Также о недостаточной практической подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности, свидетельствует опрос работодателей. Анкетирование директоров школ и их заместителей городов Елабуга, Менделевск, Набережные Челны, Нижнекамск Республики Татарстан, показало, что 40% выпускников педагогических вузов не готовы применять теоретические знания на практике, 35% выпускников затрудняются в проведении уроков и воспитательных мероприятий.

По утверждению А.А. Вербицкого [1], применение проблемного обучения позволяет формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы, воспитывать системное мышление, создавать целостное представление о профессиональной деятельности. Содержание такого учебного предмета как педагогика представляет собой благодатную почву для реализации проблемного обучения, так как содержит много спорных вопросов, противоречий.

Одной из общих функций проблемного обучения, выделенных М.И. Махмутовым, является усвоение обучающимися целостной системы знаний и способов деятельности, способствующей тому, чтобы обучающиеся могли применять новые знания на практике [5; 7].

В основе проблемного обучения лежит проблемная ситуация, которая определяется как затруднительное положение, ясно или смутно осознаваемое учеником, побуждающее к поиску новых знаний и способов деятельности для его преодоления.

При изучении педагогики особо важно создавать проблемные ситуации, так как в содержание данного предмета включены различные точки зрения, противоречия, поэтому в ходе решения проблемной ситуации у студентов формируется и развивается критичное отношение к изучаемому материалу.

Одним из приемов создания проблемной ситуации является предоставление студентам права выбора. Такая ситуация возникает в результате столкновения различных точек зрения. Например, какой из подходов к воспитанию, на ваш взгляд, наиболее эффективен на практике? Аргументируйте свой ответ.

Другим приемом создания проблемной ситуации при изучении педагогики может быть постановка проблемных вопросов и организация дискуссий. Проблемная ситуация возникает тогда, когда преподаватель ставит перед обучающимися проблемный вопрос и организует дискуссию при поиске ответа на него. Например, какой из факторов, влияющих на воспитание личности ребенка, является доминирующим, преобладающим? В результате дискуссии студенты приходят к выводу, что факторы влияют на воспитание личности в комплексе, при разных обстоятельствах различные факторы могут оказывать большее или меньшее влияние.

Проблемный вопрос может быть основой для написания эссе. Например, отвечая на вопрос «В чем сходство и различие познавательной деятельности студента и ученого?», студент учится излагать свои рассуждения в письменном виде.

При изучении педагогики широко применяются проблемные задачи. Под проблемной задачей понимается проблема с указанием параметров условий решения. Например, «Многие классные руководители считают необходимым в 9-11 классах не ограничивать полномочия коллектива учащихся только организационными вопросами, а в некоторых случаях предоставлять им право самостоятельно обсуждать поведение одноклассников. Правы ли эти классные руководители? В чем смысл предоставления таких полномочий классу?» Решая такого рода задачи, студенты творчески овладевают учебным материалом, осознают его значимость в профессиональной деятельности.

Часто при изучении педагогики используются проблемные задания, например, «Прокомментируйте данное высказывание, как вы его понимаете. Согласны вы с ним?

«Образованный человек тем и отличается от необразованного, что продолжает считать свое образование незаконченным».

Проблемные задания способствуют и развитию таких качеств личности студента, как критичность, самостоятельность, а также помогают творческому осмыслению учебной информации.

Успешность достижения цели проблемного обучения на занятиях по педагогике обеспечивается организацией взаимосвязанной деятельностью преподавателя и студентов. Преподаватель должен приходить на занятия как собеседник, который стремится «поделиться» со своими слушателями знаниями.

Таким образом, проблемное обучение способствует творческому уяснению студентами закономерностей, принципов и содержания педагогики, активизирует их самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Использование проблемного обучения в процессе овладения педагогической наукой обеспечивает не только более качественное усвоение знаний, но и готовит будущего учителя к педагогической деятельности в школе.

Список литературы:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Федеральный образовательный портал: нормативные документы. М, 2013.
3. Калугина И. Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся: дисс. ...к. пед. н. Екатеринбург, 2000. 215 с.
4. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы. М, 2002.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 367 с.
6. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
7. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972. 551 с.
8. Месенева Н.В. Практико-ориентированная деятельность студентов вуза в процессе их подготовки к профессиональной деятельности. Теория новых возможностей. //Вестник Владимирского государственного университета экономики и сервиса. 2013. №1 (19). С. 72-76.
9. Мычко Е.И. Коммуникативная культура: практико-ориентированный подход. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2005.
10. Мычко, Е.И., Серых, А.Б. Практико-ориентированные технологии в контексте новой образовательной парадигмы. Непрерывное педагогическое образование. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2005.
11. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Федеральный образовательный портал: нормативные документы. М, 2010.
12. Павлова Л. В. Практико-ориентированное обучение (из опыта стажировки в Швейцарии) // Социосфера. 2013. №4. С. 91-92.
13. Савицкая А. В. Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе // European Social Science Journal. 2013. №4(23). С. 66-74.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – источник <http://Минобрнауки.рф/документы/2974/>
15. Ялалов Ф. Г. Многомерные педагогические компетенции // Педагогика. 2012. № 4. С. 45-53.

16. Делор Ж. Learning: the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing, 1996. P. 20-22.

УДК 37.013

Мошкин В. Н.

доктор педагогических наук, профессор кафедры физической культуры АНОО ВО «Алтайская академия экономики и права»

Россия, г. г. Барнаул

E-mail: 5altai@mail.ru

**О ПРАКТИКЕ ПРИМЕНЕНИЯ БЕСЕДЫ
НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ**

Аннотация. В статье изложены результаты эмпирического исследования состояния практики использования беседы в преподавании физической культуры. На основе анкетирования студентов проанализированы мнения опрошенных о том, как часто проводятся беседы на занятиях по физкультуре. Изложены и обобщены результаты статистической обработки ответов студентов о содержании и пользе проводимых на занятиях бесед. Выявлены признаки отличий в практике проведения бесед с девушками и юношами, со студентами 1, 2, 3 курсов. Обнаружены признаки отличия в содержании бесед со студентами по данным 2005 г. и по данным 2015 г.

Ключевые слова: анкетирование, безопасность, беседа, гендерные отличия, девушки, занятия, здоровье, изменения оценок, красота, курс, оценка студентами, пол, польза беседы, процентные доли, расчет углового преобразования, содержание беседы, сила, студенты, статистическая значимость, статистическая обработка, счастье, фактор, физическая культура, юноши.

Moshkin V. N.

Doctor of Education, Professor, Department of Physical Education Altai Academy of Economics and Law Russia, Barnaul

E-mail: 5altai@mail.ru

ON THE PRACTICE OF TALKING ON PHYSICAL TRAINING IN HIGH SCHOOL

Abstract

In article results of empirical research of a condition of practice use of conversation in teaching physical culture are stated. On the basis of questioning of students opinions of respondents on how discussions on classes in physical culture are often led are analysed. Results of statistical processing of answers of students about contents and advantage of the discussions led on occupations are stated and generalized. Signs of differences in practice of carrying out conversations with girls and young men, with students 1, 2, 3 courses are revealed. Difference signs in the content of conversations with students according to 2005 and according to 2015 are found.

Keywords: survey, safety, talk, gender differences, women, employment, health, changes in estimates, the beauty, the course evaluation by students, sex, talk good, percentages, angle conversion calculation, the content of the conversation, strength, students, statistical significance, statistical processing, happiness, factor, physical culture, youth.

К наиболее распространенным и эффективным в педагогической практике средствам воспитания относится беседа. Отмечая наличие теоретических исследований, раскрывающих различные аспекты применения беседы в педагогическом процессе (В.И. Андреев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Л.М. Фридман, Т.И. Шамова и др.), научных публикаций об использовании беседы в физическом воспитании студентов

(С.В. Зайцева, Д.В. Кашеев, В.М. Минияров, Н.В. Мочалова, А.Д. Новиков, Ю.В. Седляр, А.В. Якимов и др.), следует признать, что до настоящего времени к недостаточно изученным в педагогике относится проблема совершенствования практики использования беседы в преподавании физической культуры в вузах. В связи с этим изложим результаты исследования состояния практики применения беседы при проведении занятий по физической культуре со студентами вуза.

Исследование основано на эмпирических данных, полученных нами при анкетировании в 2005, 2015 гг. студентов 1-3 курсов экономического и юридического факультетов Алтайской академии экономики и права (ААЭП). В 2005 г. была использована анкета, распечатанная на листах формата А4. В 2015 г. был использован электронный вариант анкеты, студенты заполняли анкету на персональных компьютерах. Результаты анкетирования обработаны при помощи подготовленной нами статистической программы (на основе Excel). В случае, если при опросе какой-либо студент не дал ответа, этот ответ на тот или иной вопрос (конкретного студента) не учитывался при обработке. Поэтому в таблицах 2-8 ниже с результатами статистической обработки общее количество анкетированных, ответы которых обработаны, иногда отличается. Для выяснения статистической значимости выявленных различий эмпирических данных нами использован сервис автоматического расчета углового преобразования на сайте <http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher> (результаты расчетов эмпирического значения ϕ^* ниже приведены только по поводу данных таблицы 2). В анкете на вопросы 26, 27, 28 для выбора было предложено 6 вариантов ответов. При статистической обработке результатов анкетирования варианты 1, 2 и варианты 3, 4 ответов на вопросы 26, 27 были объединены (см. таблицы 2, 3, 6, 7, 8 с результатами обработки данных).

В настоящей статье использованы данные об ответах студентов на вопросы 9, 26, 27, 28 анкеты. Также нами использованы данные об опрошенных студентах: курс, пол. Приведем формулировки вопросов (вопросы 1-20 анкеты сформулированы в виде утверждений) и варианты ответов в таблице 1.

Таблица 1 – Использованные в статье вопросы анкеты и варианты ответов

<p>26. Как часто преподаватели беседуют со студентами на занятиях по физкультуре? 1. Преподаватели беседуют на всех занятиях. 2. Преподаватели беседуют на большинстве занятий. 3. Преподаватели беседуют на половине занятий. 4. Преподаватели беседуют на некоторых занятиях. 5. На занятиях беседы не проводятся. 6. Затрудняюсь ответить.</p>	<p>27. Как вы оцениваете информацию и беседы преподавателя на занятиях по физкультуре? 1. Все беседы полезны. 2. Более половины беседы полезны. 3. Половина бесед полезна. 4. Некоторые беседы полезны. 5. Все беседы бесполезны. 6. Затрудняюсь ответить.</p>	<p>28. На какие вопросы помогают Вам ответить беседы преподавателя на занятиях по физкультуре? 1. Как стать здоровым. 2. Как стать сильным. 3. Как обеспечить безопасность. 4. Как стать красивым. 5. Как стать счастливым. 6. Затрудняюсь ответить.</p>	<p>9. Я читаю литературу о физическом самосовершенствовании. 1. Да. 2. Нет. 3. Затрудняюсь ответить.</p>
---	--	--	--

Выясним, как часто использовалась беседа в 2005 году. Результаты

статистической обработки ответов студентов в 2005 г. на вопрос 26 представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 следует, что в 2005 г. 69% опрошенных студентов утверждали, что преподаватели беседуют на большинстве (высокая оценка) занятий или на всех (самая высокая оценка) занятиях по физкультуре (см. данные строки 8 в столбце 7). Лишь 4% студентов утверждали, что беседы не проводятся (см. данные строки 8 в столбце 7). Из данных столбцов 5, 6 следует, что в 2005 г. девушки и юноши одинаково оценили частоту использования беседы на занятиях по физкультуре. Это свидетельствует об отсутствии в приведенных данных 2005 г. признаков гендерных отличий в оценке частоты проведения бесед. От 1 курса к 2 курсу снижается процентная доля студентов, давших самую высокую и высокую оценку частоты проведения бесед (от 73% до 64%). Для проверки достоверности различий статистических данных в таблице 2 об ответах студентов 1, 2 курсов используем абсолютные цифры в столбцах 3, 4 и строках 2, 3. Выясняем, что $\varphi^*_{эмп} = 1.567$, полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. Таким образом, по данным 2005 г. не выявлены статистически значимые признаки отличия частоты проведения бесед со студентами 1, 2, 3 курсов.

Таблица 2 - Ответы студентов в 2005 г. о том, как часто проводятся беседы

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студент ы	1
Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	157	149	311	337	280	617	2
Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	72	65	101	127	111	238	3
На занятиях беседы не проводятся.	9	19	11	19	20	39	4
Затрудняюсь ответить.	0	1	4	3	2	5	5
ИТОГО:	238	234	427	486	413	899	6
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студент ы	7
Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	65.97 %	63.68 %	72.83 %	69.34%	67.80%	68.63%	8
Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	30.25 %	27.78 %	23.65 %	26.13%	26.88%	26.47%	9
На занятиях беседы не проводятся.	3.78%	8.12%	2.58%	3.91%	4.84%	4.34%	10
Затрудняюсь ответить.	0.00%	0.43%	0.94%	0.62%	0.48%	0.56%	11
1	2	3	4	5	6	7	

Выясним, как часто использовалась беседа в 2015 году. Результаты статистической обработки ответов студентов в 2015 г. на вопрос 26 представлены в таблице 3. Из таблицы 3 следует, что в 2015 г. 73% (т.е. на 4% больше, чем при опросе в 2005 г.) опрошенных студентов утверждали, что преподаватели беседуют на

большинстве занятий или на всех занятиях (см. данные строки 8 в столбце 7). Лишь 2% (т.е. на 2% меньше, чем при опросе в 2005 г.) студентов утверждали, что беседы не проводятся (см. данные строки 10 в столбце 7).

Из данных столбцов 5, 6 следует, что 75% девушек и 68% юношей считали, что беседы проводятся на всех или большинстве занятий. Таким образом, по данным 2015 г. выявлены статистически значимые признаки отличия частоты проведения бесед с девушками и юношами (здесь и далее при формулировке выводов о значимости различий конкретные данные об эмпирическом значении ϕ^* не приводятся). Это свидетельствует о наличии в приведенных выше данных 2015 г. признаков гендерных отличий в практике проведения бесед на занятиях по физической культуре. Также на основе данных 2015 г. выявлены статистически незначимые отличия в частоте применения беседы на 1, 2, 3 курсах. Беседы проводились на всех или большинстве занятий: 1 курс – 83%, 2 курс – 68%, 3 курс – 70% (по оценкам опрошенных студентов).

Таблица 3 - Ответы студентов в 2015 г. о том, как часто проводятся беседы

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студенты	1
Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	68	50	40	114	51	165	2
Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	20	12	6	17	21	38	3
На занятиях беседы не проводятся.	0	2	1	5	0	5	4
Затрудняюсь ответить.	9	9	1	16	3	19	5
ИТОГО:	97	73	48	152	75	227	6
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студенты	7
Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	70.10%	68.49%	83.33%	75.00%	68.00%	72.69%	8
Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	20.62%	16.44%	12.50%	11.18%	28.00%	16.74%	9
На занятиях беседы не проводятся.	0.00%	2.74%	2.08%	3.29%	0.00%	2.20%	10
Затрудняюсь ответить.	9.28%	12.33%	2.08%	10.53%	4.00%	8.37%	11
1	2	3	4	5	6	7	

Сравнивая данные 2005 г. и 2015 г. (см. таблицы 2, 3), приходим к следующим выводам. Как в 2005 г., так и в 2015 г. основная часть опрошенных студентов считали, что беседы проводятся на всех занятиях или на большинстве занятий (69%, 73% соответственно). Выявлены статистически незначимые признаки отличия частоты проведения бесед со студентами 1 курса в 2005 г. и 2015 г.: среди студентов 1 курса в 2015 г. на 10% больше (чем в 2005 г.) давших самую высокую (проводятся на всех занятиях) или высокую (на большинстве занятий) оценки частоты проведения бесед.

Перейдем к анализу ответов студентов на вопрос о содержании бесед на занятиях физической культурой. Для корректной интерпретации данных таблиц 4, 5 следует иметь в виду, что при ответе на вопрос о содержании бесед студенты имели возможность выбрать несколько вариантов ответов. Результаты статистической обработки ответов студентов в 2005 г. о содержании бесед представлены в таблице 4. Из таблицы 4 следует, что в 2005 г. при проведении бесед наибольшее внимание уделялось вопросам здоровья (см. данные в строке 10, столбца 7). Расположим варианты ответов в порядке снижения процентной доли студентов, выбравших в 2005 г. тот или иной вариант ответа: здоровье (42%), безопасность (22%), сила (16%), красота (12%), счастье (6%), затрудняюсь ответить (1%). Кроме того, из таблицы 4 следуют выводы об обнаружении признаков наличия целого ряда особенностей в содержании бесед с девушками и юношами. Есть признаки, что в 2005 г. с юношами чаще беседовали о развитии силы (по сравнению с девушками, см. данные в строке 11, столбцах 5, 6). С девушками чаще (чем с юношами) беседовали о красоте. Таким образом, по данным 2005 г. выявлены статистически значимые признаки отличия частоты проведения бесед о силе и бесед о красоте с девушками и юношами.

Таблица 4 - Ответы студентов в 2005 г. о содержании бесед на занятиях по физкультуре

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студент ы	1
Беседы преподавателя помогают ответить на вопрос: Как стать здоровым.	148	152	299	330	269	599	2
Как стать сильным.	66	62	111	111	128	239	3
Как обеспечить безопасность.	80	86	146	148	164	312	4
Как стать красивым.	45	56	74	128	47	175	5
Как стать счастливым.	27	23	31	36	45	81	6
Затрудняюсь ответить.	3	3	7	9	4	13	7
ИТОГО:	369	382	668	762	657	1419	8
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студент ы	9
Беседы преподавателя помогают ответить на вопрос: Как стать здоровым.	40.11 %	39.79 %	44.76 %	43.31%	40.94 %	42.21%	10
Как стать сильным.	17.89 %	16.23 %	16.62 %	14.57%	19.48 %	16.84%	11
Как обеспечить безопасность.	21.68 %	22.51 %	21.86 %	19.42%	24.96 %	21.99%	12
Как стать красивым.	12.20 %	14.66 %	11.08 %	16.80%	7.15%	12.33%	13
Как стать счастливым.	7.32%	6.02%	4.64%	4.72%	6.85%	5.71%	14
Затрудняюсь ответить.	0.81%	0.79%	1.05%	1.18%	0.61%	0.92%	15

1	2	3	4	5	6	7	
---	---	---	---	---	---	---	--

Результаты статистической обработки ответов студентов в 2015 г. о содержании бесед представлены в таблице 5.

На основе данных таблицы 5 расположим варианты ответов в порядке снижения процентной доли студентов, выбравших в 2015 г. тот или иной вариант ответа: здоровье (37%), безопасность (22%), сила (21%), красота (8%), счастье (5%), затрудняюсь ответить (5%).

Сравнивая данные 2005 г. и 2015 г. (см. таблицы 4, 5), приходим к следующим выводам. Студенты в 2015 г. менее высоко оценили частоту бесед о здоровье и бесед о красоте (снижение на 5%). В то же время, имеет место повышение (в 2015 г. по сравнению с 2005 г.) на 5% доли студентов, назвавших вопросы совершенствования силы. При наличии указанных изменений в содержании бесед, следует отметить, что ранжирование вариантов тем для обсуждения при беседах (на основании процентных долей студентов, выбравших тот или иной вариант ответа) в 2005 г. и в 2015 г. дали один и тот же результат: на первом месте оказались вопросы здоровья (42%, 37%) и на последнем месте – вопросы счастья (6%, 5%).

Таблица 5 - Ответы студентов в 2015 г. о содержании бесед на занятиях по физкультуре

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	1
Беседы преподавателя помогают ответить на вопрос: Как стать здоровым.	98	73	48	152	76	228	2
Как стать сильным.	67	39	21	83	49	132	3
Как обеспечить безопасность.	55	41	36	90	48	138	4
Как стать красивым.	32	9	9	34	16	50	5
Как стать счастливым.	24	5	6	24	11	35	6
Затрудняюсь ответить.	15	9	6	19	11	30	7
ИТОГО:	291	176	126	402	211	613	8
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	9
Беседы преподавателя помогают ответить на вопрос: Как стать здоровым.	33.68%	41.48%	38.10%	37.81%	36.02%	37.19%	10
Как стать сильным.	23.02%	22.16%	16.67%	20.65%	23.22%	21.53%	11
Как обеспечить безопасность.	18.90%	23.30%	28.57%	22.39%	22.75%	22.51%	12
Как стать красивым.	11.00%	5.11%	7.14%	8.46%	7.58%	8.16%	13
Как стать счастливым.	8.25%	2.84%	4.76%	5.97%	5.21%	5.71%	14
Затрудняюсь ответить.	5.15%	5.11%	4.76%	4.73%	5.21%	4.89%	15
1	2	3	4	5	6	7	

Результаты статистической обработки ответов студентов в 2005 г. о полезности

бесед представлены в таблице 6.

Из таблицы 6 следует, что в 2005 г. 72% студентов считали все (или более половины) беседы полезными. При этом процентная доля девушек, считавших, что все (или более половины) беседы полезны, несколько выше, чем процентная доля юношей (на 3%). Заметна тенденция уменьшения от 1 курса к 3 курсу процентной доли студентов, которые дали самую высокую и высокую оценку полезности бесед (от 79% на 1 курсе до 64% на 3 курсе, выявлены незначимые различия). Кроме того, девушки в 2005 г. более высоко (чем юноши) оценили пользу бесед (статистически незначимое различие составило 5%).

Результаты статистической обработки ответов студентов в 2015 г. о полезности бесед представлены в таблице 7.

Таблица 6 - Ответы студентов в 2005 г. о том, какая часть бесед полезна

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	1
Все беседы полезны (или более половины).	152	158	339	362	287	649	2
Половина бесед полезна (или некоторые).	71	73	74	104	114	218	3
Все беседы бесполезны.	15	2	9	17	9	26	4
Затрудняюсь ответить.	0	1	5	3	3	6	5
ИТОГО:	238	234	427	486	413	899	6
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	7
Все беседы полезны (или более половины).	63.87%	67.52%	79.39%	74.49%	69.49%	72.19%	8
Половина бесед полезна (или некоторые).	29.83%	31.20%	17.33%	21.40%	27.60%	24.25%	9
Все беседы бесполезны.	6.30%	0.85%	2.11%	3.50%	2.18%	2.89%	10
Затрудняюсь ответить.	0.00%	0.43%	1.17%	0.62%	0.73%	0.67%	11
1	2	3	4	5	6	7	

Таблица 7 - Ответы студентов в 2015 г. о том, какая часть бесед полезна

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	1
Все беседы полезны (или более половины).	72	59	35	119	54	173	2
Половина бесед полезна (или некоторые).	13	8	10	18	15	33	3
Все беседы бесполезны.	3	0	2	2	3	5	4
Затрудняюсь ответить.	10	6	1	13	4	17	5
ИТОГО:	98	73	48	152	76	228	6
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	7
Все беседы полезны (или более половины).	73.47%	80.82%	72.92%	78.29%	71.05%	75.88%	8
Половина бесед полезна (или некоторые).	13.27%	10.96%	20.83%	11.84%	19.74%	14.47%	9
Все беседы бесполезны.	3.06%	0.00%	4.17%	1.32%	3.95%	2.19%	10

Затрудняюсь ответить.	10.20%	8.22%	2.08%	8.55%	5.26%	7.46%	11
1	2	3	4	5	6	7	

Из таблицы 7 следует, что в 2015 г. 76% студентов считали все (или более половины) беседы полезными. Заметна тенденция повышения от 1 курса к 2 курсу процентной доли студентов, которые дали самую высокую или высокую оценку полезности бесед (от 73% на 1 курсе до 81% на 2 курсе). Таким образом, по данным 2015 г. не выявлены статистически значимые признаки отличия оценок полезности бесед студентами 1, 2, 3 курсов. Кроме того, девушки в 2015 г. более высоко оценили пользу бесед (статистически незначимое различие в наиболее положительных ответах между девушками и юношами составило 7%).

Сравним данные 2005 г. и 2015 г. об оценках студентами полезности бесед (см. таблицы 6, 7). Процентная доля студентов с самой высокой и высокой оценкой полезности бесед (все или большинство бесед полезны) незначительно возросла от 2005 г. к 2015 г.: от 72% до 76% (статистически незначимые изменения). В 2005 г. имела место статистически значимая тенденция сокращения от 1 курса к 3 курсу процентной доли студентов с самой высокой и высокой оценкой практической значимости бесед (от 79% до 64%). В 2015 г. обнаружилась противоположная тенденция (статистически незначимая): процентная доля студентов, давших самую высокую и высокую оценку полезности бесед (все или большинство бесед полезны), оказалась меньше на 1 курсе (73%) по сравнению с 2 курсом (81%). В статистически незначимых отличиях оценок полезности бесед между девушками и юношами изменений не произошло: как в 2005 г., так и в 2015 г. процентная доля девушек с максимально высокой оценкой полезности бесед несколько выше (чем доля юношей). Разница между ответами девушек и юношей составила 5% в 2005 г. и 7% - в 2015 г.

На материале результатов опроса в 2005 г. выясним, имеются ли признаки влияния бесед на физическую культуру студентов. Соотношение ответов на вопрос о чтении литературы по физкультуре и оценок студентами частоты бесед представлено в таблице 8.

Из таблицы 8 следует вывод о наличии статистически незначимых признаков связи между частотой проведения бесед и чтением студентами литературы по физкультуре. Среди студентов, с которыми беседы не проводятся, читали литературу 18%; среди студентов, с которыми беседуют на всех или большинстве занятий, литературу читали 34% (т.е. на 16% больше, см. данные строки 7 таблицы 8). Таким образом, не подтвердилось предположение о том, что беседа является фактором развития готовности студентов к чтению литературы по физической культуре. Подобным образом на основании анкетирования в 2005, 2015 гг. нами проведено исследование признаков влияния беседы, других средств физического воспитания на различные элементы физической культуры студентов.

Завершая изложение результатов исследования состояния практики проведения беседы, подведем итоги анализа ответов студентов, сформулируем основные выводы.

Как в 2005 г., так и в 2015 г. основная часть опрошенных студентов считали, что беседы проводятся на всех занятиях или на большинстве занятий (69%, 73% соответственно).

В 2005 г. девушки и юноши одинаково оценили частоту использования беседы на занятиях по физкультуре.

На основании анкетирования в 2005, 2015 гг. выявлены статистически незначимые признаки отличия частоты проведения бесед со студентами 1, 2, 3 курсов.

По данным 2015 г. выявлены статистически значимые признаки отличия частоты проведения бесед с девушками и юношами.

По данным 2005 г. выявлены статистически значимые признаки отличия частоты

проведения бесед о силе и красоте с девушками и юношами.

Таблица 8 – Соотношение ответов студентов в 2005 г. на вопросы 9 и 26 анкеты

Варианты ответов	Затрудняюсь ответить.	На занятиях беседы не проводятся.	Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	1
Я читаю литературу о физическом самосовершенствовании.	1	7	69	211	2
Нет.	4	31	167	398	3
Затрудняюсь ответить.	0	1	2	10	4
ИТОГО:	5	39	238	619	5
Варианты ответов	Затрудняюсь ответить.	На занятиях беседы не проводятся.	Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	6
Я читаю литературу о физическом самосовершенствовании.	20%	18%	29%	34%	7
Нет.	80%	79%	70%	64%	8
Затрудняюсь ответить.	0%	3%	1%	2%	9
1	2	3	4	5	

Варианты ответов о содержании бесед в порядке снижения процентной доли студентов, выбравших в 2005 г. и в 2015 г. тот или иной вариант ответа: здоровье (42%, 37%), безопасность (22%, 22%), сила (16%, 21%), красота (12%, 8%), счастье (6%, 5%), затрудняюсь ответить (1%, 5% соответственно).

Процентная доля студентов с самой высокой и высокой оценкой полезности бесед (все или большинство бесед полезны) незначительно возросла от 2005 г. к 2015 г.: от 72% до 76% (статистически незначимые признаки изменяя).

По данным 2005 г. выявлены статистически значимые признаки отличия оценок полезности бесед студентами 1, 3 курсов.

Девушки в 2005 г. более высоко (чем юноши) оценили пользу бесед (статистически незначимое различие составило 5%).

По данным 2015 г. выявлены статистически незначимые признаки отличия оценок полезности бесед студентами 1, 2, 3 курсов.

Девушки в 2015 г. более высоко оценили пользу бесед (статистически незначимое различие процентной доли наиболее высоких и высоких оценок девушек и юношей составило 7%).

Как в 2005 г., так и в 2015 г. процентная доля девушек с самой высокой и высокой оценкой полезности бесед несколько выше (чем доля юношей), однако это

отличие не является статистически значимым.

По данным 2005 г. выявлены статистически незначимые признаки связи между частотой проведения бесед и чтением студентами литературы по физкультуре.

В заключение отметим, что изложенные результаты исследования позволили выявить некоторые особенности состояния и тенденции развития практики физического воспитания студентов вузов. Вместе с тем, полученные эмпирические данные и сформулированные выводы основаны на ответах конкретных групп обследованных студентов, обучавшихся в ААЭП. Важно также учитывать, что изложенные материалы получены при помощи анкеты, которая фиксирует субъективные мнения студентов. В связи с этим сформулированные выводы и предположения нуждаются в дальнейшей проверке и уточнении. В последующих публикациях мы планируем изложить и проанализировать имеющиеся у нас эмпирические данные, раскрывающие разнообразные аспекты влияния различных средств воспитания на физическую культуру и культуру безопасности студентов.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 240 с.
2. Кашеев Д.В. Проблема формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом / Д.В. Кашеев, С.В. Зайцева // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2013. – № 3. – С. 138-141.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
5. Минияров В.М. Экспериментальное обоснование дифференцированного использования средств и методов физической культуры в формировании организаторских способностей у студентов: (на прим. пед. вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Минияров Валерий Максимович; ВНИИФК. – М., 1979. – 26 с.
6. Мочалова Н.В. Средства и методы физического воспитания при обучении плаванию студентов / Мочалова Н.В., Якимов А.В. // Современные проблемы физического воспитания учащейся молодежи (студенческая): Тезисы докладов междунар. науч.-практ. конференции (Минск, 21-22 мая 1997 г.). – Минск, 1997. – С. 12-13.
7. Мошкин В.Н. Формирование культуры безопасности студентов как функция физического воспитания // Педагогическое образование на Алтае (Педагогический университетский вестник Алтая): электронный научный журнал. – 2011. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uni-altai.ru/info/journal/vestnik/8576-nomer-2-3-2011.html>.
8. Новиков А.Д. Средства и методы физического воспитания: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1946. – 216 с.
9. Седляр Ю.В. Анализ средств, методов и форм физического воспитания, направленных на профилактику и коррекцию нарушений осанки студентов / Седляр Ю.В. // Физическое воспитание студентов. – 2011. – № 1. – С. 114–117.
10. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М.: Педагогика, 1977. – 208 с.
11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

УДК 75.5

Надеева М.И.¹, Валеева Н. Ш.²

¹д.пед.н., профессор кафедры социальной работы, педагогики и

психологии. ФГБОУ ВО «Казанский научно-исследовательский
технологический университет» Россия, Казань
E-mail: marina_nadeeva@bk.ru

²д.пед.н., профессор, зав. кафедрой социальной работы, педагогики и
психологии. ФГБОУ ВО «Казанский научно-исследовательский
технологический университет» Россия, Казань
E-mail: vnaila53@mail.ru

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ НАУКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В настоящее время в общественном сознании все больше утверждается понимание необходимости всесторонней гуманизации всех сфер человеческой деятельности, в том числе высшей технической школы как генератора духовно-творческого потенциала общества. Проблемы гуманизации науки и профессионального образования рассматриваются на уровне теоретического анализа.

Ключевые слова: гуманизация, общечеловеческие ценности, самореализация, техногенная цивилизация.

Marina I. N.¹, Valeeva, N.Sh.

¹d.of ped.n., professor of department of social work, pedagogics and psychology
Kazan research technological university. Russia Kazan
E-mail: marina_nadeeva@bk.ru

²d.of ped.n., professor, manager of department of social work, pedagogics and
psychology Kazan research technological university. Russia Yelabuga
E-mail: vnaila53@mail.ru

HUMANISTIC MEASURING OF SCIENCE AND EDUCATION

Abstract: The understanding of human necessity of all spheres of human activity is being affirmed now. The major role in humanization rate belongs to a high school. The problem of education humanization is being considered in a quite wide contest on a theoretic analysis level.

Keywords: humanization, overwhelming values, self-fulfillment, technological civilization.

Признание в качестве основополагающего принципа в современном развитии общества приоритета общечеловеческих ценностей и прав человека объективно обуславливает необходимость такого кардинального направления коренных преобразований в подготовке специалистов, как гуманизация профессионального образования.

Актуальность исследования проблем гуманизации высшего технического образования обусловлена целым рядом факторов, характерных для современного состояния общественной жизни России и мировой цивилизации в целом. Пристальное внимание к этой проблеме во многом связано с эволюцией современных философских воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира в настоящее время выдвигается человек. Совокупность знаний о человеке и обществе, перспективах их развития все более становится фактором в интеграции различных сфер человеческой деятельности. Это связано с осознанием односторонности и бесперспективности технократического уклона в развитии цивилизации. На смену НТР в ее техническом варианте идет гуманитарная. Это означает, что для решения целого ряда современных проблем жизнедеятельности человечества необходима иная постановка вопросов, связанных с взаимодействием науки и общечеловеческих ценностей, социального и технического прогресса, культуры и образования.

Важные проблемы духовности, нравственности и гуманизации встают сегодня с небывалой остротой. Парадоксальность бездуховности человека образованного кажущаяся. Общественное мнение традиционно рассматривало образованность человечества как несомненную гарантию его духовности, а человека образованного – как предзаданно духовного. Но непредвзятый взгляд на эту проблемы позволяет сделать вывод, что, являясь продуктом соответствующего содержания образования, результаты активности человека образованного могут воздействовать угнетающим, деформирующим и даже разрушающим образом на внешний и внутренний мир личности. Современное состояние образования, преимущественно ориентируя индивида на узкую профессиональную специализацию, часто ведет к научному прогрессу (подчас взрывного характера) в соответствующей сфере знания, но не всегда ведет к духовному развитию человека.

Технократический стиль в образовании опирается, прежде всего, на тот факт, что современный человек (учащийся, в частности) достаточно часто способен реализовать себя в качестве субъекта материального производства, но редко – как субъекта духовной деятельности.

Современная отечественная школа всех уровней до сих пор ориентирована на просвещение, то есть на то, чтобы дать своим питомцам знания. Акцент в программах делается только на знаниях. Другие важнейшие элементы социального опыта (умения и навыки; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-оценочной деятельности) в программах фактически игнорируются. Преподается масса дисциплин, однако целостная картина мира не складывается.

Концепция гуманизации образования по-новому рассматривает, прежде всего, цель образования как самоактуализацию и самореализацию личности. Самоактуализация предполагает осознание человеком самого себя в окружающем мире и свободный личностный выбор собственного жизненного пути, нахождение пути к себе и от себя, достижение внутренней гармонии, реализацию всех способностей и талантов. Только через внутреннее понимание своего «Я» человек придет к пониманию другого человека, своих отношений с другими и с миром и, в конечном счете, к конструированию «Я». Таким образом, индивид будет как бы заранее задавать программу формирования своей личности, ее параметры, исходя из своих умственных, физических, психических и других возможностей, и стремиться их реализовать. При этом в стремлении к свободе самовыражения личности роль своего рода ограничителя и регулятора выполняют общечеловеческие нормы нравственного поведения, которые должны быть неотъемлемым компонентом глубинной сущности индивида.

Если исходить из указанной концепции, то гуманизация профессиональной подготовки специалистов предполагает, прежде всего, двухаспектное целеполагание: во-первых, общепрофессиональное развитие специалиста, развитие его общей и профессиональной культуры, формирование профессиональной компетентности; во-вторых, личностное развитие, профессиональное самовоспитание индивидуально личностных качеств. Основу реализации этих целей в вузе составляют глубокое изучение и знание личности студента [2, с.205].

Гуманизация инженерного образования в нашей стране находится фактически в стадии поиска, когда четко не определены даже ее цели. Основной целью гуманизации технического образования должна стать гуманизация системы «человек – технология – среда», а точнее – снижение в ней дисгармонии.

Сегодня, как никогда, важны вопросы, связанные как с мировоззрением современного человека, осмыслением его места в Космосе, во Вселенной, так и отношений с другими людьми, с обществом, с природой. От того, насколько нам удастся разобраться в этих проблемах, найти правильные пути их решения, зависит, без преувеличения, грядущее цивилизации в целом.

Можно выделить два типа постижения мира: одним пользуется логика

рационального научного знания, другим – логика образного мышления. Только оба эти пути ведут к целостному восприятию мира, оба одинаково существенны, и пренебрежение одним из них пагубно как для личности, так и для общества. Более того, образное, иррациональное знание часто оказывается точнее рационально-логического в сфере самой рациональной науки.

Не секрет, что наша система образования является европоцентричной. В этом отношении интересно восточное, в частности буддийское миропонимание, одним из важнейших принципов которого является требование сопровождать постижение новых знаний соответствующим поведением. На Западе принято полагать, что могут быть знания, которые не имеют прямого отношения к поведению человека, что знания можно обрести без внутреннего изменения, без соответствующих поступков. В буддийской традиции считается, что таких знаний быть не должно, что всякое освоение требует от человека изменений в его жизни, в поведении, в настроении.

Основой, главным принципом буддийского менталитета принято считать принцип недвойственности мышления, то есть целостный взгляд на мир. Этот принцип наиболее труден для восприятия «западной» культурой: место привычного «одно и другое» здесь занимает принципиально иной вид связи – «одно в другом», точнее «одно во всем и все в одном». Природа всего сущего принципиально неделима: все есть одновременно и микрокосм (единичное проявление мира, его индивидуальное выражение), и макрокосм (вместилище мира). В каждом мгновении заключена вечность, как в каждой капле морской воды сконцентрирован океан.

По этой причине в буддийской духовной традиции не могла возникнуть философия человека, ведь для того, чтобы человек мог стать предметом рассмотрения, его надо оторгнуть от окружающего мира. Буддийский же менталитет воспринимает всякую оторгнутую дхарму как ложную, потерявшую свою природу. С другой стороны, если человек – микрокосм, если он вмещает в себя весь мир, то, следовательно, познать себя, свое истинное «Я» - значит познать «мировой закон». Ведь «дхарма» означает и любой единичный элемент бытия, и «космический закон».

Ученые считают, что даже сама иероглифическая письменность сопряжена с дискретным мышлением, с обратным восприятием мира, в отличие от письменности алфавитной, располагающей к линейному, «одномерному» видению. Одного этого обстоятельства было достаточно, чтобы возникло своеобразное буддийское мировосприятие.

На буддийском Востоке наука очень долго не выделялась в самостоятельную форму знания, научные открытия не приводили там к «расцвету науки». Этот необъяснимый для «западного» ума парадокс объясняется тем, что в буддизме различают три уровня знания: 1) неведение (авидья); 2) понятийное, «научное» знание (виджняна); 3) всезнание (праджня). Говоря «западным» языком, первому уровню соответствует дологическое мышление, второму – логическое, третьему – надлогическое. Путей приближения к истине, как здесь считают, может быть столько же, сколько людей на Земле, да и сама эта абсолютная Истина может каждым пониматься по-своему. Но в любом случае, ее познание предполагает «выход» на третий уровень знания: переживание (а не только осмысление) своего единства с миром, «вхождение» в ритм Вселенной, «пропускание мира через себя».

Научное знание (виджняна) никогда не было здесь самоцелью. Оно было лишь средством духовного опыта. Виджняна, которая была высшим уровнем знания для древних греков, для восточного мудреца была лишь приближением к праджне. Овладение же последней предполагало избавление от всякого формального знания. А если конечная цель – достижение уровня «всезнания», то это предполагает и соответствующий метод познания – не логический, а «надлогический», интуитивный. Если для европейца метод познания – анализ и синтез, то для восточных мыслителей – метод нерасчлененного, целостного подхода к миру, восприятия мира непосредственно,

«как он есть».

Задача буддийской науки всегда состояла не в том, чтобы познать мир, но в том, чтобы понять, как можно прожить в мире, не нарушая «мирового закона», не отклоняясь от «Пути». Если человек ощущает мир в себе и себя в мире, то ему очень трудно сделать мир предметом рассмотрения, анализа. Любой анализ граничит с разрушением, а если «это есть ты», станешь ли ты «это» разрушать? Ведь разрушая что-то вовне, ты разрушаешь самого себя.

Буддийская наука – наука иного типа, построенная на иных принципах познания и ином отношении к полученному знанию. Наука буддийского региона отнюдь не опровергает «западную»: естественные и технические науки возникли на Востоке очень рано и сегодня развиваются не менее плодотворно. Однако если «западная» наука отдавала предпочтение миру физическому, оставляя духовность на долю религии, то наука «восточная» занималась, прежде всего, миром духовного и душевного (психического), пытаясь максимально скоординировать поведение человека с законами природы, Космоса.

Проблемы «наука и религия», «знание и вера» - явление чисто «западное, их постановка в контексте буддийской культурной традиции не имеет никакого смысла. На Востоке противостояние науки и религии невозможно: этому препятствует основная мировоззренческая установка восточной культурной парадигмы – принцип неразделения единого. У науки и религии здесь единая цель – изменение человеческого сознания, освобождение его от иллюзий, неведения (авидьи), духовной слепоты.

Буддийская наука исходит из идеи равновесия единого и единичного, идеи относительности граней между ними, а потому истину здесь ищут «посередине». Познание истины означает в контексте «восточного» миропонимания познание всеобщности мироздания. Наука буддийского Востока – это не столько теория, дедукция, сколько «практическое знание», неотделимое от личного опыта человека. Лишь много веков спустя пришла европейская наука к признанию зависимости всякого физического явления от точки зрения наблюдателя. Последние научные открытия удивительным образом совпадают с идеями буддистских ученых о «мировом законе» жизни Вселенной – идеями постоянного воспроизведения традиционной формы в новом цикле. Открытый Н.Бором принцип дополнительности, в соответствии с которым пространственная непрерывность распространения света и атомистичность световых эффектов суть взаимодополняющие состояния одного и того же явления – света. Открытие дискретного характера движения электрона по орбитам (электрон «пульсирует», скачками приближается к ядру). Открытие Л. Де Бройлем корпускулярно-волнового дуализма. Открытие В.Паули «уникальности» электронов (в том смысле, что несколько электронов не могут иметь одновременно одинаковые параметры). Наконец, открытие свойств физического вакуума (рождение вещества из ничего, из пустоты и полное преобразование вещества в излучение, в энергию). Все эти и многие другие открытия подтверждают буддийские концепции всеединства, Небытия, Пульсирующей Вселенной, связи законов человеческой психики с законами мироздания. И в этом причина огромного интереса к традиционным буддистским учениям, который характерен для научной элиты Запада сегодня.

Научное знание ведет к расширению созданной человеком искусственной, техногенной среды, которая живет по иным законам и в ином ритме, нежели мир естественный. Ритмическое несоответствие этих миров чревато состоянием аритмии, что в свою очередь может привести к катастрофе глобального масштаба. Таким образом, «восточная» проблема обретения истинного знания о мире и человеке, духовного просветления приобрела в глазах «западных» философов уже не столько умозрительный, сколько практический характер. Процесс дальнейшего накопления научного знания возможен, с их точки зрения, лишь при условии нового типа мышления, суть которого – в подключении чувств к разуму, интуиции к логике,

искусства к науке, образного восприятия мира к рациональной рефлексии. Безусловно, такой целостный способ постижения действительности всегда существовал и в «западной» культуре, но он никогда не был здесь преобладающим. Через открытия своей науки Запад только сегодня приблизился к тому, что на Востоке было открыто еще в глубокой древности и воспроизводилось из века в век.

Тем не менее, в современном западном обществе объем и значение рационального, логического знания непрерывно растут. Люди сегодня все чаще ищут оптимальные решения стоящих перед ними задач, причем понятия оптимальности имеет, как правило, строго рациональный смысл.

В эпоху Просвещения завершилось формирование мировоззренческих установок, определивших последующее развитие техногенной цивилизации. В системе этих установок фиксировалась особая ценность прогресса науки и техники, а также убеждение в принципиальной возможности рациональной организации социальных отношений.

Под знаком этих идей техногенная цивилизация прошла стадию индустриального развития и социальных революций XIX-XX столетий. Возникшие в ходе этого процесса различные социальные системы, несмотря на полярность многих мировоззренческих установок, сохраняли в шкале своих фундаментальных ориентаций веру в ценность научно-технического прогресса и в ценность науки как основы управления социальными процессами.

Эти ценности не подвергались сомнению вплоть до последней трети XX столетия, пока техногенная цивилизация не столкнулась с глобальными проблемами, порожденными ее предшествующим научно-техническим развитием.

Во-первых, эта проблема выживания в ядерный век и сохранения человечества как рода. Сегодня стало очевидностью, что предотвращение ядерного самоубийства стало исходной ценностной установкой, с которой должны соизмеряться любые программы организации и переустройства общественной жизни.

Во-вторых, это глобальные экологические проблемы и вызванная ими необходимость радикального изменения нашего отношения к природной среде. Для современного философского сознания стало почти очевидным, что существование человека как части природы и как деятельностного существа, преобразующего природу, находится в диалектически противоречивой зависимости. Причем в наше время это противоречие приобрело конфликтный характер, поскольку современное техногенное давление на природу создает опасность вырождения биосферы, а значит, угрожает самому человеческому существованию.

В-третьих, ускорение социального развития человечества чрезвычайно остро поставило проблему человеческих коммуникаций, преодоления отчуждения человека от им же порожденных социальных структур. Усложнение человеческого мира и расширение поля человеческих коммуникаций, которое несет современный научно-технический прогресс, часто оборачивается усилением стрессовых нагрузок на человека, манипуляций человеческим сознанием, дегуманизацией социальных связей людей.

Все эти сугубо жизненные проблемы современности носят мировоззренческий характер и на первый взгляд ставят под сомнение традиционные для техногенной цивилизации ценности науки и научно-технического прогресса. Выход состоит не в отказе от них, а в придании им гуманистического измерения. В качестве одного из аспектов этого положения формулируется проблема нового облика науки и образования, включающих в себя в явном виде гуманистические ориентиры и ценности.

Современная жизнь с ее гипертрофированным стремлением опираться, прежде всего, на рациональное знание и, как следствие, с пренебрежительным отношением к тому, что можно назвать знанием иррациональным, интуитивным, эмоциональным,

порождает опасные деформации поведения человеческого общества.

Русский философ Даниил Андреев в своем романе «Странники ночи» развил теорию чередования в истории синих и красных эпох. Наступлению синей эпохи соответствует высокий уровень духовности общества. Тогда расцветают искусства, меняется отношение человека к миру, а философы размышляют о нравственности и этике государственной власти. Но приходят иные времена, и наступает красная эпоха, вызывающая к жизни «трезвый, реальный взгляд на вещи». Утилитарный, узкопрагматический подход приводит к вспышке эгоцентризма, к опасному во всех отношениях ускорению технического прогресса, к противостоянию человека и природы. Этому способствует череда подмен, касающихся в первую очередь этики и нравственности. На этом фоне вырываются тоталитарные режимы, обостряются межгосударственные, межрелигиозные, межэтнические противоречия, политизируются искусство и наука.

Конечно, это лишь схема. Жизнь намного сложнее, и все-таки в истории цивилизаций чередование таких эпох видится довольно явственно. Античная Греция, сделавшая шаг к гармонии жизни - и пришедший ей на смену Древний Рим, жестокий и эгоистичный. Ранее Средневековье в Европе и «великая сушь» века энциклопедистов, поклоняющихся рациональному знанию с вершиной Французской революции. «Золотой» и «серебряный» периоды России XIX - начала XX веков – и смерч революционных преобразований, воздвигший алтарь экономике.

Что же различает синюю и красную эпохи? Преобладающий тип сознания, мироощущения – мифологизированного или трезвого реалистического.

Глобальные процессы, потрясающие человечество в XX веке, до сих пор не были никем осмыслены в своей целостности, а ведь суть их феноменальна. Феноменально стремление восстания одного вида живых существ на планете против всех остальных и против самого себя. Стремление человека к убийству биосферы (и причинение тяжелейшего урона ноосфере) достигает в наши дни критических пределов. Это – результат «трезвого, материалистического» взгляда на мир.

Обдумывая проблемы оптимального сочетания рационального и иного знания в качестве направляющих импульсов нашей деятельности, приходишь к следующему заключению. Иррациональная составляющая непременно должна учитываться при определении цели, к которой следует двигаться. Рациональная же – предлагать наиболее разумные способы решения поставленной задачи. Иными словами, цель должна быть нравственной, а пути ее достижения надежными. Очевидно, что не только конечная цель, но и каждый шаг к ней должен отвечать критериям нравственности. Нужно новое мышление, и одной из характерных его примет должно стать гармоничное сочетание работы мысли и «сердца», рационального и эмоционального, рассудочного и интуитивного знания и миропонимания [1, с. 56]

Темпы гуманизации общества в обозримой перспективе прямо и непосредственно будут определяться качеством поставляемых высшей школой специалистов. Очень многое будет зависеть от того, с каким запасом знаний, с какой духовно-нравственной ориентацией – универсально-гуманитарной или узковедомственно-технократической – выйдут они в жизнь и будут оказывать воздействие на общество уже в ближайшие годы.

Реальный гуманизм студентов и преподавателей – не только в знаниях об основных гуманитарных стратегиях XXI века, а и в практическом опыте их развития применительно к профилю профессиональной деятельности, национальной среде, типу религии, социальным возможностям и перспективам. Таким образом, интересующая нас тема самым неразрывным образом связана с общим гуманистическим обновлением общественной жизни и образования.

Кризисные явления в обществе могут быть преодолены при условии радикального обновления существующей образовательно-воспитательной системы,

выражающегося в смене приоритетов в системе социально-педагогических ценностей. От концепции, ориентированной на человеческие потребности и их удовлетворение, к другому понятию, в основе которого лежало бы самовыражение и полное раскрытие возможностей и способностей человеческой личности. Речь идет о том, чтобы вернуть культурным и человеческим ценностям их центральное место в экономическом и техническом развитии.

Исторический опыт показывает, что общество заинтересовано в отработке целостной, гармоничной модели образования. В ее основе, как правило, лежит универсальная, интегрирующая идея. В эпоху Средневековья, например, это была христианская идея, в период Ренессанса – идея гуманизма. В современных условиях такой идеей может быть идея культуры, понимаемая в духе М.Бахтина как средоточие фундаментальных смыслов человеческого бытия.

В таком значении идея культуры еще не стала достоянием педагогической практики. В системе современного отечественного образования она рассредоточена по отдельным отраслям знаний, отдельным учебным дисциплинам, преимущественно гуманитарного цикла. Подразумевается, что учащийся самостоятельно соберет в своей голове все эти крупинки и сформирует целостный образ культуры, универсальную картину мира – научную и художественную. Однако в действительности этого не происходит. Необходима целостная, последовательно реализуемая программа, базисным основанием которой должен быть вуз.

Подготовка студентов в вузе должна превратиться в сложный мировоззренческий процесс, где студентам предстоит принять исходные глобальные идеи единства мира и человеческого рода. Гуманизация общественного и индивидуального сознания происходит с огромным трудом. Эти обстоятельства и объясняют проблемно-поисковый характер данной статьи. Новые подходы к организации образования логично требуют гуманизации всей образовательной политики.

Список литературы:

1. Мухаметзянова Г.В., Надеева М.И. Гуманитаризация – ключевая идея преодоления кризиса образования. – Казань: ИССО РАО, 1997. 116 с.
2. Надеева М.И., Надеева Д.Б., Шакуров Р.Х. К вопросу о формировании целостного рационально образного миропонимания у студентов технологического университета // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2012. – Т.15. - №3. – С.205-209.

УДК 378.14

Надеева Л. Л.¹, Долгов А. В.²

¹к.э.н., профессор кафедры экономики и управления на предприятии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, Казань
E-mail: nadreeva@mail.ru

²ассистент кафедры экономики и управления на предприятии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, Казань
E-mail: 89600477908@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Аннотация: Развитие университетской корпорации предусматривает

модернизацию учебно-образовательной деятельности. В статье акцентируется внимание на преимуществах использования интерактивных образовательных технологий и открытых образовательных ресурсов при изучении дисциплин экономического профиля в техническом университете.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-технологии, университетская корпорация.

Nadreeva L. L.¹, Dolgov A. V.²

¹Ph. D., professor Kazan National Research Technical University n.a. A.N. Tupolev –
KAI. Russia Kazan
E-mail: nadreeva@mail.ru

²assistant professor Kazan National Research Technical University n.a. A.N. Tupolev
– KAI. Russia Kazan
E-mail: 89600477908@mail.ru

**THE USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE
STUDY OF ECONOMIC DISCIPLINES AT
THE TECHNICAL UNIVERSITY**

Abstract: The development of the university corporation envisages modernisation of educational activity. The article focuses on the benefits of using interactive educational technologies and open educational resources in the study of economics at the technical university.

Keywords: distance learning, online technologies, the university corporation.

Повышение эффективности процесса подготовки студентов в системе высшего образования, новые требования, предъявляемые к структуре компетенций бакалавров и магистров экономического профиля, ориентированные на развитие интеллектуальных способностей, мышления обучаемых, способность применять имеющиеся интеллектуальные ресурсы для решения практических задач производства, обуславливают необходимость разработки и применения инновационных образовательных технологий [2, с. 693].

С помощью инновационных образовательных технологий, в частности, студент имеет возможность в зависимости от своих индивидуальных особенностей самостоятельно регулировать порядок изучения курса и скорость усвоения информации. Зарубежные исследователи такие технологии называют интерактивными образовательными технологиями.

В Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева - КАИ (КНИТУ-КАИ) при преподавании дисциплин экономического профиля активно используются инновационные образовательные технологии [4, с.557]. В последние годы широкое применение получила система Blackboard Learn.

Система Blackboard Learn - американский продукт, существующий на рынке с 1998 г. Данный продукт используется в 65 странах мира, на российский рынок технология вышла в 2007 г.

В сравнении с другими системами дистанционного образования Blackboard обладает более полным набором инструментов доступа к обучающему материалу, группового обучения и оценки учеников.

Система Blackboard создает единую интерактивную среду для обучения, взаимодействия, обмена информацией между студентами и преподавателями на уровне университета. Технология Blackboard позволяет управлять виртуальной обучающей средой, предоставлять платформы для курсов дистанционного обучения, накапливать, структурировать, управлять доступом и пополнять образовательную базу. Система представляет собой набор высококачественных легко интегрируемых приложений с

единой системой управления и масштабируемой архитектурой. Навигация пользователей между сервисами различных приложений системы осуществляется с помощью портала, обеспечивающего удаленный web-доступ к учебным курсам системы.

Система Blackboard Learn дает возможность создавать новые курсы и обучающие модули, строить учебные планы и контролировать их выполнение, управлять персональной информацией, создавать виртуальные классы, форумы, командные проекты и другие средства для взаимодействия, проводить анкетирование, опросы, осуществлять мониторинг успеваемости, проводить аттестации отслеживать развитие обучающегося (Grade center), генерировать отчеты по студентам, курсам, преподавателям и школам, создавать и настраивать персональные разделы пользователей [1, с. 150].

В настоящее время в системе Blackboard КНИТУ-КАИ размещены материалы по всем дисциплинам экономического профиля для подготовки бакалавров по направлениям «Экономика», «Менеджмент», а также для подготовки магистров по направлениям «Экономика» и «Организация и управление наукоемкими производствами».

Совместно с системами дистанционного образования огромный интерес с точки зрения возможностей для изучения экономики представляет также онлайн-обучение. Определенные проблемы создает языковой барьер, но современные программы перевода текстов позволяют решить и эту проблему.

Первые онлайн-курсы прошли в 2008 г. в Университете Минитобы, США. Но массовое распространение они приобрели в последние годы с запуском проектов «большой тройки»: Coursera, Udacity и EdX, а также «Академия Хана» и Lynda.com. Для такой формы обучения существует специальный термин – Массивный открытый онлайн курс, MOOC (англ. Massive open online course, MOOC). Данные проекты позволяют бесплатно получать знания по определенным направлениям не выходя из дома. Для этого достаточно зарегистрироваться и выбрать дисциплину. Для получения сертификата об успешном окончании курсов нужно посмотреть видео, ознакомиться с материалами и выполнить задания онлайн. Данные программы позволяют общаться с другими слушателями, задавать вопросы читателям курсов, которыми являются преподаватели ведущих вузов разных стран. Можно найти курсы на разных языках, в том числе и на русском.

В последнее время появляются новые проекты: CanvasNovoED (США), Open2Study (Австралия), FutureLearn (Великобритания), Iversity (Германия).

Наибольший интерес россияне проявили к проекту Coursera. С 2013 г. участниками данного проекта стали и российские вузы: Московский физико-технический институт (МФТИ), НИУ Высшая школа экономики и Санкт-Петербургский государственный университет.

Есть и чисто российские проекты онлайн-курсов, например, Uniweb, Intuit и Eduson. По окончании прохождения курсов онлайн выдаются документы установленного образца.

Следует отметить, что максимальное количество образовательных материалов по экономическому профилю предлагает Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Уникальную подборку открытых ресурсов в сфере экономики содержит официальный сайт университета. Доступно много видеоматериалов, в частности, видеозаписи открытых лекций и мастер-классов программы «Менеджмент в сфере электронного бизнеса и интернет-проектов».

Российский образовательный видеопортал содержит разделы «Экономика» и «Менеджмент», в которых размещены лекции, материалы научных конференций, даются ссылки на зарубежные видеоматериалы. Свободная и бесплатная онлайн библиотека Лекториум с 2009 года пополняет материалы по экономике и

менеджменту, которые предлагают ВУЗы и известные лектории России.

Отдельную группу образовательных ресурсов составляют специализированные интернет-ресурсы [3, с. 37].

Одной из проблем использования открытых образовательных ресурсов является проблема поиска – как, каким образом в огромном потоке информации найти главное, реально полезное, что требует от преподавателя прежде всего составления перечня рекомендуемых источников экономической информации, а также разработки индивидуализированных рекомендаций по самостоятельной работе студентов.

Применение интерактивных образовательных технологий, разработка открытых образовательных ресурсов и их размещение в открытом доступе становятся важным направлением работы КНИТУ-КАИ, способствуя повышению эффективности процесса подготовки выпускников экономического профиля в системе высшего образования.

Список литературы:

1. Бакеева Й.Р. Применение дистанционной образовательной технологии «BLACKBOARD» в ВУЗе // PR и реклама в изменяющемся мире: региональный аспект. Барнаул: АГУ, 2014. № 12. С. 146-151.
2. Надреева Л.Л., Баширова А.Г. Некоторые аспекты управления развитием персонала в инновационной среде // Научное обозрение. 2014. №7-2, С. 692-695.
3. Надреева Л.Л. Эффективное использование потенциала института высшего образования в целях построения национальной инновационной системы // Инновационное развитие экономики: российский и зарубежный опыт / Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией О. Б. Казаковой, Н.А. Кузьминых, Э.И. Исхаковой. Уфа. 2015. С. 36-40.
4. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Роль активных методов обучения в формировании LEAN- мышления // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5 – С. 557.

УДК 378.147

Надреева Л. Л.¹, Моисеев Р. Е.², Зверев А. В.³

¹к.э.н., доцент, профессор кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ» Россия, Казань

E-mail: nadreeva@mail.ru

²к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ». Россия, Казань

E-mail: kopeika75@mail.ru

³ассистент кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ». Россия, Казань

E-mail: zverev_artiom@mail.ru

**ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «LEAN-МЕНЕДЖМЕНТ»**

Аннотация: Повышение эффективности процесса подготовки инженеров в системе высшего образования, новые требования, предъявляемые к структуре компетенций инженера, ориентированные на развитие интеллектуальных способностей, мышления обучаемых, способность применять имеющиеся интеллектуальные ресурсы для решения практических задач производства обуславливают необходимость разработки и применения инновационных

образовательных технологий. Разработанные на кафедре Экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ» деловые игры позволяет, не затрагивая производственные площадки предприятия, изучить и опробовать основные инструменты бережливого производства.

Ключевые слова: активные методы обучения, деловые игры, принципы и инструменты бережливого производства, активизация мышления, результативность учебного процесса.

Lyudmila L. N.¹, Moiseev R. E.², Zverev A. V.³

¹Ph. D, assistant professor, professor Kazan national research technical university named after A.N.Tupolev - KAI, Russia Kazan
E-mail: nadreeva@mail.ru

²Ph. D, assistant professor Kazan national research technical university named after A.N.Tupolev - KAI, Russia Kazan
E-mail: kopeika75@mail.ru

³assistant Kazan national research technical university named after A.N.Tupolev - KAI, Russia Kazan
E-mail: zverev_artyom@mail.ru

INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE TEACHING OF DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF LEAN-MANAGEMENT»

Abstract: Improving the efficiency of the process of preparation of engineers in higher education, new requirements for the structure of the engineer competencies, focused on the development of intellectual abilities, thinking of students, the ability to apply existing intellectual resources for solving practical problems of production necessitate the development and application of innovative educational technologies. Developed at the Department of Economics and Lean Management Kazan National Research Technical University named after A.N.Tupolev - KAI business games allows, without affecting the production sites of the enterprise, to explore and test the basic tools of lean manufacturing.

Keywords: active learning methods, case study, tools of lean production, activation of thinking, effectiveness of the educational process.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования предполагают широкое применение активных методов обучения, к которым, в частности, относятся деловые игры. Активное обучение в вузе направлено на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов посредством широкого комплексного использования педагогических (дидактических) и организационно-управленческих средств. Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и посредством совершенствования организации и управления учебным процессом в целом.

Современные активные методы обучения характеризуются высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса, и позволяют:

- активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых;
- повышать результативность учебного процесса;
- формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации и выполнения коллективной работы [6, с.558].

Цель статьи – показать роль активных методов обучения для формирования бережливого мышления на примере применения конкретных деловых игр.

Основной особенностью активных методов обучения является большое внимание, уделяемое практической основе передаваемых студентам знаний, навыков и умений. Количество активных методов обучения достаточно велико.

На кафедре Экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ» наиболее широко представлены деловые игры и кейс - стади.

Деловые игры как метод обучения наиболее близки к предстоящей профессиональной деятельности студентов. Их безусловное преимущество заключается в том, что, являясь моделью реальной организации, они одновременно дают возможность значительно сократить операционный цикл и, тем самым, продемонстрировать участникам, к каким конечным результатам приведут их решения и действия. При проведении деловых игр создаются благоприятные возможности творческого и эмоционального включения игроков в отношения, подобные действительным отношениям в реальном производстве. В игре происходят быстрое пополнение знаний, дополнение их до необходимого минимума, практическое освоение навыков проведения расчетов и принятия решений в условиях реального взаимодействия с партнерами [8, с.350].

В отличие от конкретной ситуации, где воспроизводится момент производственной обстановки, в деловой игре обстановка выражается в динамике, процесс производства - в развитии. Воспроизвести производство в динамике и включить в него участников - две сложные проблемы использования игрового метода, которые заключаются в том, чтобы достаточно точно передать характеристики и условия производства, а также, помимо технологических параметров и экономических факторов, социально-психологические факторы. В этой связи привлекательна идея использовать в деловой игре в качестве модели реальное производство. Таким образом, игровые методы обучения не имеют четкой границы с методами практического освоения.

Необходимость разработки новых деловых игр возникла в связи с активным участием кафедры во внедрении инструментов Бережливого производства на предприятиях Татарстана, в том числе и на предприятиях авиационного комплекса. Быть «бережливым» становится правилом хорошего тона.

Действительно, учитывая динамические изменения внешней среды, внедрение концепции бережливого производства становится значимым фактором выявления внутривыпускных резервов, повышения конкурентоспособности предприятий [1, с.38]. К сожалению, на некоторых татарстанских предприятиях внедрение принципов и инструментов бережливого производства представляет собой неупорядоченный и хаотичный процесс, где используются отдельные инструменты «бережливого производства» и недооценивается важность философии «бережливого производства», тогда как в основе успехов Toyota лежит именно философия бережливого производства, которая предполагает глубокую и всестороннюю культурную трансформацию.

При реализации системы бережливого производства каждое предприятие выбирает свою стратегию его введения. Одни начинают с обучения сотрудников непосредственно в компании Toyota, другие привлекают опытных внешних консультантов. Нельзя однозначно определить, какой из вариантов наиболее эффективен, поскольку важно знать все условия, при которых начиналось внедрение lean-технологий [4, с.406].

Внедрение современных методов организации управления авиационным производством (бережливое производство) подразумевает работу администрации предприятия по созданию собственной системы, элементы которой взаимосвязаны оптимальным образом, и возможно при соблюдении как минимум двух условий:

1. Вовлеченность работников всех уровней. Без вовлеченности работников всех

уровней в минимизацию потерь и оптимизацию процессов новые методы производства останутся только на бумаге [3, с.329].

2. Для введения на предприятии философии бережливого производства необходимо принципиальное изменение установок, образа мышления ключевых участников проекта [2, с.81].

На наш взгляд, необходимо, чтобы соответствующий образ мышления формировался со студенческой скамьи. Уже в вузе должны быть сформированы компетенции, относящиеся к профессиональной деятельности менеджера в условиях бережливого производства:

- компетенции познавательной-аналитической деятельности менеджера: умение выявлять и разрешать проблемные ситуации, исследовать рынок, умение выявлять конкурентов, конкурентные преимущества, слабые и сильные стороны предприятия, целевую аудиторию, определять принадлежность потребителя к сегменту рынка, умение подобрать деловых партнеров;
- планирование, проектирование деятельности предприятия в условиях бережливого производства, управление, моделирование рыночной ситуации, прогнозирование развития предприятия и тенденций развития отрасли, ориентация в особенностях отраслевой деятельности, знание формальностей, связанных с условиями бережливого производства на предприятии;
- компетенции профессиональных информационных технологий в производстве: умение обрабатывать информацию при помощи компьютера, знание специализированных компьютерных программ в необходимой отрасли: систем управления затратами, управления персоналом, управления производством, управления логистическими поставками и т.д.

В целях овладения профессиональными компетенциями и формирования «бережливого» (Lean) мышления, на кафедре экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ» разработаны две новые деловые игры [6, с.560].

Деловая игра «Lean production», разработанная совместными усилиями студентов и производственников, основывается на базе сборочного цеха машиностроительного завода. Цель игры – систематизировать знания о бережливом производстве, на собственном опыте в ходе игры убедиться в жизнеспособности основных принципов и инструментов бережливого производства.

Темы, рассматриваемые в процессе игры:

- анализ потерь в повседневной жизни (практическая работа по выявлению потерь);
- поток (как один из способов минимизации потерь);
- анализ производственных операций;
- принципы и инструменты бережливого производства (знакомство с понятием производственной системы);
- система вытягивания (производство по требованию потребителя).

Игра разделена на 20 сборочных этапов, в каждом этапе по 10 тактов, которые могут содержать в себе различные способы (варианты) прохождения игры.

Остановимся на некоторых правилах игры.

На старте каждый игрок получает по 100 у.е., на которые могут быть приобретены новые системы, или же с помощью этих денег можно платить за разные виды потерь, с тем, чтобы завершить игру с наибольшей выручкой.

В начале игры фишки всех игроков выстраиваются на поле «Вперед», после чего поочередно каждый делает свой ход. Бросается кубик, и поле, на котором он остановится, определяет, что игроку нужно делать.

Например, если кубик остановился на поле, обозначающем незанятую другими систему (то есть на участке для внедрения системы «Кайдзен», «Кайкаку» или «Защита

от ошибок», не внедренную ни одним из игроков), у игрока будет право первого покупателя на ее внедрение. Если игрок решил купить систему, он должен заплатить Банку деньги в сумме, указанной на игровом поле. В обмен он получает право собственности на эту систему, то есть получает возможность идти вперед без потерь на участках разных видов потерь в течение данного круга.

Если игрок решил не покупать систему, то ее может внедрить любой другой игрок, попавший на данный участок.

Владение системой дает право взимать арендную плату за пользование внедренной системой (цена аренды не должна превышать цены внедрения системы). Очень выгодно владеть системами всех видов.

Если игрок останавливается на чужой системе, которая была внедрена ранее другим игроком, то с него могут потребовать арендную плату за пользование системой. В случае, если игрок после прохождения круга остается в долгах (из-за различных видов потерь), то сумма долга вычитается из суммы за прохождение на следующий круг. Если сумма за прохождение не покрывает сумму всех долгов, то участник выбывает.

Необходимо отметить, что деньги могут быть получены только лишь от продажи собранного изделия или от арендной платы за внедренную систему; важно также то, что ни один игрок не может брать займы деньги у другого игрока или давать займы другому игроку.

Победитель – участник, оставшийся в игре с наибольшей выручкой.

Игра развивает следующие навыки и компетенции:

- управление ресурсами;
- ориентация на результат;
- планирование;
- комплексный подход;
- расстановка приоритетов;
- анализ информации;
- принятие решений.

Инструменты бережливого производства, используемые в игре «Lean production», представлены в табл. 1 [7, с.511].

Игра позволяет реализовать следующие преимущества:

- радикально сократить время накопления профессионального опыта;
- дает возможность экспериментировать с событием, пробовать разные стратегии решения поставленных проблем и т.д.;
- знания усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации;
- позволяет приобрести социальный опыт (коммуникации, принятия решений и т.п.).

Другое, более «продвинутое» решение, которое предлагается в формате активного обучения – это учебно-имитационная игра «Завод по сборке бензонасосов». Проведение этой игры потребовало приобретения соответствующего оборудования, размещенного в одной из кафедральных аудиторий.

Игрокам предлагается реализовать инструменты lean в модели производства бензонасосов. Задача участников игры – за определенное количество раундов (не меньше трех) достичь плановых показателей по сборке бензонасоса Б9В. Самолеты и вертолеты заменены бензонасосами потому, что для целей игры вид продукции не имеет особого значения. Кроме того, аналогия с привычным изделием или производственным процессом может помешать участникам игры проявить творчество и переосмыслить сложившиеся стереотипы.

Данная игра относится к «бизнес-симуляциям». Бизнес-симуляция является одной из самых эффективных образовательных технологий, поскольку позволяет участникам получать навыки, компетенции и практический опыт в процессе обучения.

Таблица 1

Инструменты бережливого производства, используемые в игре

№	Термин	Содержание	Что делает игрок
1.	Андон	Представляет собой высоко расположенный монитор, на котором отображено несколько рядов чисел, соответствующих рабочим местам или станкам. Красный цвет лампочек указывает на возникновение проблемы, зеленый свидетельствует о нормальном режиме работы.	Если игрок попадает на красный такт, то он возвращается на предыдущий этап. Зеленый – продолжает идти без потерь.
2.	Автоматическая остановка автоматизированной линии	Остановка производственного процесса в случае возникновения проблемы или неисправности.	Если игрок попадает на данный такт, то он пропускает ход.
3.	Быстрая переналадка SMED	Процесс переналадки производственного оборудования для перехода от производства одного вида детали к другому за максимально короткое время.	Если игрок попадает на данный такт, то он передвигается вперед на 2 этапа.
4.	Всеобщий уход за оборудованием TPM	В рамках TPM к текущему обслуживанию, проектам по совершенствованию и проведению несложного ремонта привлекаются работающие на оборудовании операторы. Например, операторы ежедневно сами смазывают, чистят, подтягивают болты и осматривают оборудование.	Игрок получает возможность повторного хода.
5.	Дзисукен	В переводе с японского означает «практический семинар по обучению»	Игрок получает 2-ой кубик для броска в следующем ходе.
6.	Запасы	Материалы, находящиеся между стадиями обработки в потоке создания ценности.	Игрок платит за хранение на складе.
7.	Защита от ошибок (Пока-ёкэ)	Методы, позволяющие операторам избежать при работе ошибок в результате установки неправильной детали, пропуска детали, установки детали другой стороной и т.д.	Игроку дается возможность внедрить за определенную плату данный метод защит от ошибок, то есть игрок не платит в

			случае попадания на муды и идет дальше.
--	--	--	---

Системность подходов, которые присутствуют в данной игре, позволяют применять в учебном процессе элементы игрового процесса, которые при правильном балансе с обучающими задачами повышают эффективность образовательных результатов.

Сценарий развивается в искусственно созданной среде, и участнику предлагается принять индивидуальное или командное обоснованное решение о том, как действовать в конкретной ситуации. В течение учебного процесса через определенные промежутки времени обеспечивается обратная связь.

Игра имеет ряд преимуществ [5, с.105]:

1. Безрисковая зона – ошибки в игре не приведут к краху бизнеса;
2. Смена масштаба – возможность занимать различные позиции в иерархии компании: от рабочего до руководителя;
3. Повышение грамотности – получение новых знаний в инновационном формате;
4. Командная работа – улучшение навыков коммуникаций и взаимодействия в коллективе.

Игра направлена на:

1. Получение практических навыков применения инструментов и методов Бережливого производства.

2. Изменение представления о традиционных подходах управления производством, формирование Лин-мышления.

Игра позволяет, не затрагивая производственные площадки предприятия, изучить и опробовать все основные инструменты бережливого производства. На базе игры, используя полученные знания, команда сможет разработать варианты улучшения процесса и построить карту процесса будущего состояния, диаграммы Ямазуми и Исикавы, провести пилотирование разработанных решений [5, с.106].

Воспроизвести производство в динамике и включить в него участников – это две сложные проблемы использования игровых методов. В этой связи модель развития реального производства удачно реализована в двух новых деловых играх, направленных на формирование бережливого мышления.

Список литературы:

1. Проблемы экономики и управления предприятиями, отраслями, комплексами: Монография. Книга 27 / И.А. Ахметова, А.Г. Баширова, М.М. Брутян [и др.] // Под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. - 216 с.
2. Вумек Д., Джонс Д. Бережливое производство. Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. Альпина Бизнес Букс, 2008. – 472 с.
3. Зверев А.В. Организация работы в полипрофессиональных проектных группах // Международная молодежная научная конференция «XXII Туполевские чтения (школа молодых ученых)». Материалы конференции. 19-21 октября 2015 года. Казань, 2015. С. 325-329.
4. Исмаилова А.И., Надреева Л.Л. Разработка рекомендаций по повышению эффективности производственного процесса с использованием инструментов бережливого производства // Перспективы науки – 2015: Сборник докладов I Международного заочного конкурса научно-исследовательских работ (12 октября 2015 года). Т. 2 (Социально-гуманитарные науки) / Научный ред. д.э.н., проф. А.В. Гумеров. Казань, 2015. С. 405-409.
5. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Применение активных методов обучения в Лин- и Тайм-менеджменте // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах. Материалы Международной научно-методической конференции. 5-7 июня 2014 года, Санкт-

Петербург. Т. 2., 2014. - С. 104-107.

6. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Роль активных методов обучения в формировании lean-мышления // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 557.

7. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Формирование «бережливого мышления» на основе применения активных методов обучения // Поиск эффективных решений в процессе создания и реализации научных разработок в российской авиационной и ракетно-космической промышленности: Международная научно-практическая конференция, 5–8 августа 2014 г.: сборник докладов. Т. III, 2014. - С. 510-512.

8. Николаенко Ю.В., Гарифуллин Р.Ф. Управление рисками предприятия на основе деловой игры // Международная молодежная научная конференция «XXII Туполевские чтения (школа молодых ученых)». Материалы конференции. 19-21 октября 2015 года. Казань, 2015. С. 349-354.

УДК 004.827+81'322

Невзорова О.А.¹, Невзоров В. Н.²

¹к.т.н., зам. директора НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ,
доцент кафедры информационных систем ФГБОУ ВО «Казанский
федеральный университет» Россия, Казань

E-mail: onevzoro@gmail.com

² к.т.н., доцент кафедры систем автоматизированного проектирования
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева» Россия, Казань

E-mail: nevzorovvn@gmail.com

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОНТОЛОГИИ: АНАЛИЗ ТИПОВЫХ ОШИБОК

Аннотация: В статье рассматриваются задачи онтологического моделирования в учебных курсах и типовые ошибки проектирования онтологий в студенческих проектах.

Ключевые слова: онтология, проектирование онтологий, ошибки проектирования.

Nevzorova O. A.¹, Nevzorov V. N.²

¹PhD, Vice Director, Research Institute of Applied Semiotics of Tatarstan Academy of Sciences, Associated Professor the Department of Information systems, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

E-mail: onevzoro@gmail.com

²PhD, Associated Professor the Department of
Computer aided design Kazan National Research Technical
University named after A.N. Tupolev Russia Kazan

E-mail: nevzorovvn@gmail.com

DESIGNING ONTOLOGY: ANALYSIS OF THE FLAWS IN ONTOLOGICAL MODELS

Abstract: This paper is devoted to the problems of ontology modeling in the courses for bachelors. We analyze the flaws in ontological models in student projects.

Keywords: ontology, designing ontology, design flaws.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего

профессионального образования (ФГОС ВПО) по конкретным направлениям подготовки определяет совокупность требований к реализации основных образовательных программ бакалавриата по соответствующему направлению подготовки. ФГОС ВПО третьего поколения предусматривают ряд известных важных положений, однако для целей настоящей статьи мы выделим только некоторые ключевые особенности:

Акцентирование требований к результатам освоения основных образовательных программ подготовки в виде компетенций (динамического набора знаний, умений, навыков, моделей поведения и личностных качеств, которые позволят выпускнику стать конкурентоспособным на рынке труда) как в области профессиональной деятельности, так и в социально-личностной.

Введение научно-исследовательской работы студента как обязательного компонента основной образовательной программы (особенно в магистратуре).

Формирование требований к выпускникам совместно с объединениями работодателей. Такая же процедура должна сопровождать разработку основной образовательной программы вузом.

Набор основных компетенций бакалавра приводится в документе стандарта специальности. Так для подготовки бакалавров по направлению 230100 Информатика и вычислительная техника приведен полный список профессиональных компетенций (всего 11), необходимых для ведения проектно-конструкторской, проектно-технологической, научно-исследовательской, научно-педагогической и других видов деятельности. К числу наиболее важных профессиональных компетенций относится умение разрабатывать модели компонентов информационных систем и баз данных, при этом в качестве первой общекультурной компетенции в стандарте указывается владение культурой мышления, способности к обобщению, анализу и восприятию информации, постановке целей и выбора путей их достижения.

Разумеется, что весь цикл учебных дисциплин направлен на формирование указанных в стандарте компетенций. При этом дисциплины, использующие методологию системного анализа, позволяют формировать системное мышление, которое необходимо для моделирования и разработки компьютерных систем. Формированию системного мышления служат учебные курсы, использующие технологии онтологического моделирования. Настоящая статья посвящена типовым ошибкам студентов, выявленных в процессе проектирования ими онтологий различного назначения.

Задачи онтологического моделирования. Под онтологией понимается совокупность объектов, их свойств, отношений и ограничений, выражающих семантику определенного приложения. Для представления знаний предметной области рекомендуется использовать язык OWL (Ontology Web Language), разработанный консорциумом W3C [1]. Онтологические модели могут специфицировать предметные области, информационные ресурсы и модели пользователей.

Перечислим наиболее важные задачи, в которых актуально применение онтологических моделей.

1. Задачи организации инфраструктуры информационно-образовательной среды.

1.1 Разработка онтологических моделей пользователей. Модель специфицирует психолого-педагогические характеристики пользователей, что обеспечивает выбор оптимальной тактики обучения.

1.2 Разработка онтологических моделей информационных ресурсов. Онтологические спецификации информационных ресурсов позволяют формировать персонифицированные учебные коллекции, в которых отбор информационных ресурсов осуществляется на основе онтологических моделей пользователей и спецификаций ресурсов.

1.3 Разработка онтологических моделей предметных областей, составляющих

концептуальную основу учебных курсов.

1.4 Разработка онтологической модели унифицированной структуры учебной дисциплины, что позволяет более эффективно осуществлять интеграцию учебных курсов.

1.5 Разработка прикладных онтологических моделей для программных систем, функционирующих в пространстве информационно-образовательной среды. Программное обеспечение информационно-образовательной среды следует разрабатывать на основе современных интеллектуальных компьютерных технологий (мультиагентные системы, системы интеллектуального поиска, экспертные системы, системы обработки естественного языка и речи и др.). В основе интеллектуальных систем лежат прикладные онтологические модели, обеспечивающие эффективное функционирование систем. Например, для систем тестирования эффективно применять предметные онтологии, для систем управления процессом обучения – весь спектр онтологических моделей.

2. Задачи применения онтологий в учебном процессе.

2.1 Онтологические модели как средство контроля усвоения знаний. При разработки онтологических моделей требуется не только владеть формальными средствами проектирования онтологий (программными инструментами типа редактора онтологий Protege и формальными языками представления знаний, например OWL, RDF), но и системно представлять организацию соответствующего фрагмента предметной области – набор основных концептуальных понятий, их свойства, отношения и ограничения. Способность эксплицировать такие связанные структуры знаний свидетельствует о качественном усвоении учебного материала, поэтому в качестве контрольных заданий можно рекомендовать задачи проектирования фрагментов учебных онтологий.

Примеры онтологических моделей в информационно-образовательной среде. К числу наиболее разработанных онтологических моделей в информационно-образовательной среде относятся модели предметных онтологий различных типов – от простых таксономий терминов, информационных тезаурусов до формальных онтологий. Цель этих ресурсов состоит в том, что бы специфицировать модель конкретной предметной области, т.е. описать семантику основных концептов и семантических отношений между ними. При этом, тезаурусы, как правило, предоставляют ограниченный набор типов семантических отношений, таких как гипонимия, синонимия, меронимия и ассоциативность. В то время как онтологии содержат более детализированные и специфичные для данной предметной области типы отношений, а также – дополнительные логические правила, которым должны удовлетворять классы и отношения онтологии. Например, для предметной области «Математика» можно отметить несколько онтологических моделей, представляющих разную степень детализации математической предметной области.

Например, крупный набор данных DBPedia [3], построенный на основе Wikipedia, содержит около 7800 понятий (из них около 1500 с наименованиями на русском языке) по алгебре, 46 000 (9200) понятий по геометрии, 30 000 (4300) понятий по математической логике, около 150 000 (28 000) понятий по математическому анализу и около 165 000 (39 000) понятий по теории вероятностей и математической статистике. При этом термины связаны отношением принадлежности с разделами математики, представленными в DBPedia в виде так называемых «категорий»; однако отношений вида «подкласс – класс» между терминами не определяется. Категории различных разделов математики связаны отношением вида «подкласс – класс», синтаксически выраженным через транзитивное отношение *broader* из онтологии представления словарей W3C Simple Knowledge Organization System (SKOS).

Тезаурус Кембриджского университета (Cambridge Mathematical Thesaurus) [4] определяет таксономию из примерно 4500 математических терминов на 9 языках

(исключая русский язык), дополняя ее отношениями логической зависимости (referencedBy) и относительной связи (seeAlso). Данный тезаурус создавался с учебной целью и покрывает только терминологию уровня университетского бакалавриата.

Онтология проекта ScienceWISE [5], опираясь на такие ресурсы как Wikipedia и Encyclopedia Of Science, а также мнения исследователей из сообщества проекта, дает англоязычные определения для свыше 2500 математических терминов и теорий, связанных стандартными отношениями типа «подкласс – класс», «часть – целое», ассоциативности, а также рядом специальных отношений, например, «важен для» (в контексте зависимости одной теории от другой). Основной акцент этого проекта сделан на проблеме сведения мнений по поводу различной трактовки терминов экспертами.

Онтология по естественным наукам и технологиям (ОЕНТ) [6] содержит в общей сложности 55 тысяч русскоязычных понятий, в том числе и по математике, уровня средней школы и начальных университетских курсов. ОЕНТ изначально ориентирована на обработку текстов. Отношениями ОЕНТ являются отношение «подкласс – класс», отношение «часть – целое», отношение несимметричной ассоциативности и отношение симметричной ассоциативности.

Типовые ошибки проектирования онтологий. Рассмотрим типовые ошибки, допускаемые студентами в процессе построения ограниченной онтологии некоторой проблемной области. Анализ проведем на примере лабораторной работы по ознакомлению с основами онтологического инжиниринга для дисциплины "Методы искусственного интеллекта в системах автоматизированного проектирования" в рамках подготовки бакалавров по направлению 230100.62 "Информатика и вычислительная техника", профиль подготовки "Системы автоматизированного проектирования (электронные средства)".

Указанная дисциплина в соответствии с учебным планом относится к дисциплинам по выбору вариативной части профессионального цикла, содержит 54 часа аудиторных занятий: 18 часов лекционной нагрузки (9 лекций), 36 часов лабораторных занятий и 90 часов самостоятельной работы студентов. Она должна обеспечивать развитие у студентов следующих компетенций:

- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, в рамках которой студенты должны овладеть методами технического восприятия информации, представления знаний, планирования действий, получения решений, обучения;
- способность разрабатывать интерфейсы "человек – электронно-вычислительная машина", которая понимается в данной дисциплине как ознакомление с методами проектирования экспертных систем, систем обработки естественного языка и др.;
- способность разрабатывать модели компонентов информационных систем, включая модели баз данных, которая интерпретируется как умение разрабатывать модели баз знаний, систем планирования и принятия решений, систем вывода и др.

Для разработки онтологических моделей на лабораторных занятиях использовалась известная система – редактор онтологий Protégé. Учитывая указанное соотношение часов аудиторных занятий и самостоятельной работы, аудиторные занятия использовались для изучения основ онтологического инжиниринга, среды разработки и методологии проектирования онтологии, а в рамках самостоятельной работы студенты должны были спроектировать фрагмент онтологии в выбранной проблемной области с использованием рекомендованной учебной литературы [2].

Задание студентам формулировалось следующим образом: построить в системе Protégé фрагмент онтологии профессиональной области знаний по направлению подготовки, опираясь на анализ текста некоторой методической работы преподавателей кафедры (учебного пособия, лекционного курса, методических указаний к лабораторным, практическим занятиям и курсового проектирования). Следует отметить дополнительную полезность данного подхода при обучении. Студенты более

внимательно относятся к излагаемому в работе материалу, изученному ранее. Упор при проверке результатов делался на полноту и охват максимального количества именованных сущностей, выделяемых студентами из текста, а также полноту их вхождения в проектируемую онтологию по отношению «класс – подкласс».

Одна из распространенных ошибок студентов при выделении из текста именованных сущностей связана с непониманием процесса формирования последних в процессе становления теоретического знания в некоторой проблемной области. Например, при выделении именованной сущности «решение системы уравнений в частных производных» за бортом рассмотрения оказывались сущности «уравнение», «решение», «система», «производная», «частная производная», «уравнение в частных производных» и т.д.

Другая ошибка этого класса, наоборот, возникает из-за поверхностного знания данной проблемной области. Например, анализируя текстовую строку «... используя метод обратного размещения при компоновке электронного средства...», обучаемый выделяет термин «размещение», игнорируя концептуальную связку между словами «обратный» и «размещение», теряя именованную сущность «обратное размещение».

Следующая распространенная ошибка является следствием поверхностного знания студентами категориального аппарата осваиваемой предметной области и выражается в неумении связать термины по отношению «класс – подкласс», лежащему в основе каркаса проектируемой онтологии. Типичный пример такой ошибки приведен на рисунке 1.

Из экранной формы отчета по лабораторной работе хорошо видна неразличимость для обучаемых значений терминов «алгоритм» и «метод» (класс «метод» не является подклассом класса «алгоритм»).

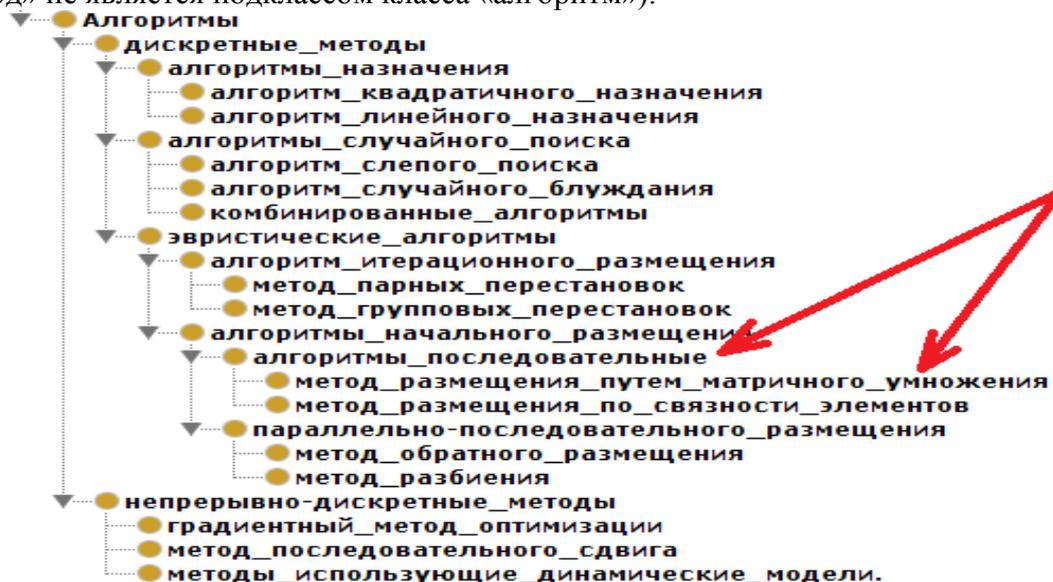


Рис.1. Пример типовой ошибки проектирования онтологии

Формулировка задания на построение онтологии на основе анализа содержания конкретной методической работы накладывает естественное ограничение на полноту описания предметной области, которой посвящена изучаемая работа. Это приводит к частичной несвязности групп именованных сущностей. Обучаемые игнорируют этот факт (а вернее сталкиваются с ним) путем исключения обнаруженных сущностей из рассмотрения, хотя само задание не накладывает ограничения на количество концептуальных вершин в проектируемой онтологии. В результате полнота и охват именованных сущностей при анализе методической работы резко снижаются, так как студенты не могут их связать и принимают «центральную сущность» методической работы за основную.

Распространенной методологической ошибкой является использование реляционного подхода к группировке онтологических понятий. Основной структурой данных в реляционной модели являются таблицы-отношения, и отношение задается набором атрибутов. Например, таблица «Клиент» может иметь набор атрибутов «Адрес» и «Телефон», и типовой ошибкой является перенос этой структуры данных в онтологию. Правильное онтологическое представление должно быть выстроено на других основаниях, а именно, класс «Клиент» должен включаться в одну иерархию, в которой «клиент» является подклассом, а классы «Адрес» и «Телефон» в другую (другие). При этом между классами в разных иерархиях должны быть установлены соответствующие отношения (свойства).

Заключение. В статье рассмотрены наиболее важные задачи онтологического моделирования и типовые ошибки студентов при построении онтологий. Системные принципы представления знаний, лежащие в основе построения онтологических моделей, позволяют в процессе обучения формировать интеллектуальные способности к обобщению, классификации, формализации, что способствует становлению аналитического мышления и более глубокому пониманию сути учебного материала.

Список литературы:

1. OWL Web Ontology Language. W3C Recommendation [Electronic Resource] / 2004 – Mode of access: <http://www.w3.org/TR/owl-features/>
2. Natalya F. Noy and Deborah L. McGuinness, 2001. “Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology,” Stanford University *Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05*, March 2001.
3. http://protege.stanford.edu/publications/ontology_development/ontology101-noy-mcguinness.html.
4. Auer S., Bizer C., Kobilarov G., Lehmann J., Cyganiak R., Ives Z. DBpedia: A nucleus for a web of open data // 6th International Semantic Web Conference (ISWC), 722-73, 2007.
5. Cambridge Mathematical Thesaurus. URL: <http://thesaurus.maths.org>
6. Aberer K., Boyarsky A., Cudré-Mauroux P., Demartini G., Ruchayskiy O. ScienceWISE: A Web-based Interactive Semantic Platform for Scientific Collaboration // 10th International Semantic Web Conference (ISWC 2011 - Demo), Bonn, Germany, 2011.
7. Добров Б.В., Лукашевич Н.В. Онтология по естественным наукам и технологиям ОЕНТ: структура, состав и современное состояние, Электронные библиотеки. – 2008. – Т.11. – В. 1.
8. Невзорова О.А. Онтологический уровень: формальные спецификации знаний // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2001. №3. С. 43-46.
9. Невзорова О.А. Инструментальные программные средства работы со знаниями // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16. №3. С. 713-724.
10. Невзорова О.А., Невзоров В.Н. Модель онтологической системы с рефлексивным ядром // Открытое образование. 2013. №3 (98). С. 57-62.

УДК 316.776.33 +174:61

Нежметдинова Ф. Т.

к.ф.н., доцент, зав. кафедрой философии и права
ФГБОУ ВО «Казанский государственный аграрный университет»
Россия, Казань

E-mail: nadgmi@mail.ru

ВОЗРАСТАНИЕ РОЛИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ

ИССЛЕДОВАНИЙ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Аннотация. На основе анализа основных зарубежных документов по результатам форсайта и имеющейся современной практики научных исследований ведущих стран мира показывается возрастание междисциплинарных исследований гуманитарной направленности. Обосновывается положение о том, что высокие темпы и интенсивность развития науки и технологий порождают условия неопределенности, приводят к возрастанию рисков для жизни и благополучия человека, устойчивого развития общества и природы, требуют формирования компетенций этической ответственности в современной системе образования.

Ключевые слова: тенденции развития науки и технологий, глобальные риски, междисциплинарные исследования, форсайт, гуманитарные науки, образование, этическая ответственность, биоэтика.

Nezhmetdinova F.T.

PhD, associate Professor, Head of the Department of Philosophy and Law
Kazan State Agrarian University, Russia Kazan

E-mail: nadgmi@mail.ru

THE INCREASING ROLE OF INTERDISCIPLINARY STUDIES IN HUMANITIES AND THE FORMATION OF ETHICAL RESPONSIBILITY

Abstract. The analysis of the main foreign documents on the results of foresight and the modern practice of scientific researches of the leading countries of the world shows the increase in interdisciplinary studies Humanities. It is proved that the high pace and intensity of development of science and technology have created conditions of uncertainty, lead to increased risks to life and well-being of man, sustainability development of society and nature, require the development of competencies ethical responsibility in the modern education system.

Key words: trends in the development of science and technology, global risks, interdisciplinary research, foresight, Humanities, education, ethical responsibility, bioethics.

Введение. В докладе Клауса Шваба, организатора и бессменного директора Всемирного экономического Форума, который был представлен в Давосе в январе 2016 года «Индустрия 4.0 или Четвертая Промышленная революция: что это значит и как нам реагировать» отмечается, что мир стоит на пороге технологической революции, которая в корне изменит то, как мы живем, работаем, и соотносимся друг с другом. По своим масштабам, охвату и сложности, эти изменения будут принципиально иными в отличие от всего, с чем человечество сталкивалось. В первой промышленной революции сила воды и пара позволила механизировать производство. Во второй электроэнергия использовалась для организации массового производства. В третьей электроника и информационные технологии автоматизировали производство. Четвертая промышленная революция, характеризуется слиянием технологий, которые размывают границы между физической, цифровой и биологической сферами. Он отмечает три причины, почему сегодняшние преобразования представляют собой не просто продление третьей индустриальной революции, а скорее приход четвертого: скорость, объем, и производительность системы. Скорость прорывов не имеет исторического прецедента. По сравнению с предыдущей промышленной революции, четвертая развивается по экспоненте, а не в линейном темпе. А широта и глубина этих изменений предвестник трансформации всей системы производства, управления и принятия решений. Он подчеркивает, что мы пока не знаем, насколько она развернется, но ясно одно: реакция на него должна быть интегрированной и комплексной, с

участием всех заинтересованных сторон глобального взаимодействия, государственного и частного секторов, научных кругов и гражданского общества [1]. Наверное, поэтому, в подавляющем числе исследовательских и прогнозных (форсайтах) аналитических документах, в которых принимают участие одновременно до 900 и более экспертов высказываются серьезные опасения, связанные как новыми технологиями, так и возможностью управления имеющимися или предполагаемыми рисками[2]. Не случайно, среди главных компетенций 21 века в двух последних докладах ВЭФ «New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology» (2015) и «New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology» называют научную грамотность и этическую ответственность, социальную и культурную осведомленность [3, 4].

В данной статье использованы публикации и аналитические документы международных организаций, государственных учреждений, институтов, исследовательских центров, ассоциаций и фондов, в том числе таких, как: Всемирный экономический Форум (ВЭФ), Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Исследовательская организация McKinsey Global Institute, ученых и исследователей.

Основные мировые тенденции и факторы, определяющие перспективы в развитии сферы междисциплинарных исследований социально-экономической и гуманитарной направленности напрямую связаны с основными целями и потребностями современного общества на мировом уровне. Они были сформулированы еще в Программе ООН «Цели развития тысячелетия» (2000г.) [5]. К ним относятся:

- ликвидация бедности и голода;
- всеобщее образование;
- равенство полов;
- здоровье детей и матерей;
- борьба с ВИЧ /СПИД;
- устойчивость окружающей среды;
- глобальное партнерство

В начале августа 2015 года 193 государства — члена Организации Объединенных Наций достигли консенсуса по итоговому документу новой повестки дня «Преобразуя наш мир: Повестка дня устойчивого развития 2030». 25 сентября 2015 года документ был одобрен на Саммите по устойчивому развитию ООН в Нью-Йорке. Главы государств и правительств приняли новую глобальную повестку дня на ближайшие 15 лет, взяв на себя обязательства по достижению Целей устойчивого развития (ЦУР). Это согласованное международное видение приоритетных ориентиров в экономической, социальной и экологической областях. Более лаконично этот документ называют «Повестка дня 2030». Принятый документ включает 17 целей и 169 задач, которые предстоит выполнить до 2030 года[6].

Среди них:

1. Ликвидация нищеты.
2. Ликвидация голода.
3. Хорошее здоровье и благополучие.
4. Качественное образование.
5. Достойная работа и экономический рост.
6. Индустриализация, инновации и инфраструктура.
7. Уменьшение неравенства.
8. Партнерство в интересах устойчивого развития и др.

Главными отличительными особенностями Целей устойчивого развития (ЦУР) в сравнении с Целями развития тысячелетия (ЦРТ) можно выделить следующие.

Во-первых, они имеют более комплексный, системный и всеобъемлющий характер. Это, выражается, прежде всего, в увеличении количества целей с 7 до 17, а

количество сопутствующих или обеспечивающих задач доведено до 169. Безусловно, цифры дают какое-то представление о степени сложности этого проекта, хотя это далеко не главное. Новые цели имеют более широкую сферу охвата, так как в их рамках предусмотрено рассмотрение взаимосвязанных элементов устойчивого развития: экономического роста, социальной интеграции и защиты окружающей среды. В свою очередь ЦРТ были направлены, прежде всего, на решение социальных задач.

Во-вторых, список новых целей развития отражает сложившееся понимание устойчивого развития как прогресса в трех взаимосвязанных и взаимообусловленных областях - экономического роста, социальной интеграции и защиты окружающей среды. В предыдущем документе не было такого ясного понимания неразрывности и внутреннего единства процесса развития.

В-третьих, ЦРТ были ориентированы на развивающиеся страны, в частности, на беднейшие, в то время как цели устойчивого развития будут распространяться на весь мир, как на богатые страны, так и на бедные. Они становятся универсальными и по-настоящему глобальными, задающими общие для всех стран ориентиры прогресса и роста.

В-четвертых, кардинально изменилась роль государств-членов в разработке повестки дня развития. Так, 15 лет назад эксперты секретариата ООН сами сформулировали ЦРТ на основе политического мандата, одобренного Саммитом тысячелетия. Сейчас же государства - члены ООН провели несколько лет в напряженных дискуссиях, чтобы в открытом межправительственном переговорном процессе самостоятельно разработать и согласовать перечень ЦУР. В эти дискуссии также были вовлечены беспрецедентно широкие круги гражданского общества и другие заинтересованные стороны. Это позволило ознакомиться с широким спектром интересов и точек зрения. Другими словами, за последние полтора десятилетия доля уникального вклада самих государств - членов ООН в формулирование коллективной стратегии развития серьезно выросла.

В ближайшее десятилетие, как отмечают ученые, развитые страны перейдут к формированию новой технологической базы экономических систем, основанной на использовании новейших достижений в области биотехнологий, информатики и нанотехнологий, в том числе в сельском хозяйстве, медицине, ветеринарии, экологии и других сферах. Это даст человечеству возможности для решения четырех главных проблем, с которыми в настоящее время оно сталкивается, - продовольственного обеспечения, качества здравоохранения, деградации окружающей среды и проблемы, связанные с истощением, исчерпанием энергетических, сырьевых и иных ресурсов [2,7].

В аналитическом докладе ОЭСР «Видение 2060 года: Долгосрочные перспективы мирового роста», опубликованном в 2012 году прогнозируется развитие мировой экономики до 2060 года. Согласно этому прогнозу, в течение следующих 50 лет баланс экономической мощи будет резко смещаться от Соединенных Штатов, Европейского Союза и Японии к странам Азиатско-Тихоокеанского региона с развивающейся рыночной экономикой. Смещение баланса мирового производства приведет к соответствующим улучшениям в уровне жизни населения развивающихся стран. В целом, различия в уровне дохода на душу населения отражают различия в уровне технологий, капиталоемкости, человеческого капитала и производительности труда [8].

В 2014 году на смену Седьмой рамочной программе ЕС пришла новая программа по научным исследованиям и инновациям «Горизонт 2020». Программа состоит из трех основных приоритетов:

- Передовая наука;
- Индустриальное лидерство;
- Социальные вызовы [9].

Не менее важным представляется для темы данного исследования Доклад McKinsey Global Institute «Прорывные технологии: достижения, которые изменят жизнь, бизнес и мировую экономику» (2013г) [10]. Примечательно, что большая часть из них связана с новыми технологиями и технологическими разработками. По данным этих исследований, весьма серьезные изменения ждут, в частности, индустрии здравоохранения, медицины и сельского хозяйства, на развитие которых оказывает воздействие все более интенсивное использование информационных технологий и роботов.

Еще в январе 2013 года Всемирный экономический форум (ВЭФ) представил очередной ежегодный доклад из серии «Глобальные риски», приуроченный к предстоящей встрече мировых лидеров в швейцарском Давосе [11]. В дополнение к «Глобальным рискам 2013», в нем были две специальные части. Первой стал доклад о национальной устойчивости, который должен заложить фундамент нового рейтинга устойчивости стран — он позволит сравнивать прогресс разных государств по этому показателю. Второй специальной частью был доклад «X-факторы». В нем отмечается появление новых проблем, требующих дополнительных исследований, чтобы оценить возможные последствия для экономики. Это, в частности, развертывание геномной инженерии и технологий изменения мозга либо встреча с инопланетной цивилизацией. Всего эксперты проанализировали 50 самых вероятных глобальных рисков.

Но в Давосе пошли дальше и выделили **«научные» риски**, которые сейчас может быть кажутся нелепыми, но требуют внимания, а именно: вмешательство в мозг человека, попытки управлять климатом, стремительное изменение состояния атмосферы Земли, продление жизни и связанные с ним расходы на стариков, пренебрежение правилами человеческой этики подобно допингу в спорте. Эти факторы в будущем могут стать спусковым механизмом, который может запустить глобальную катастрофу.

Кроме рисков, о которых говорилось выше, существуют так называемые неизвестные факторы (X факторы). Это проблемы с непредсказуемыми последствиями, которые пока можно лишь обозначить. Вот лишь некоторые из них: интернет-зависимость, эпигенетика, мега-аварии, устаревшее образование и финансовая безграмотность, неправильная информация и неотрибализм, ресурсные войны и вулканическая зима.

Следует отметить, что в следующем докладе ВЭФ Глобальные риски 2014 года главными рисками назывались экономические и социальные угрозы (такие как рост имущественного неравенства и безработица) и экологические (природные катаклизмы и изменение климата) [12]. Здесь на ведущие места вышли, кроме геополитических, социальные и экологические риски.

В 2015 году был опубликован новый доклад Всемирного экономического форума (ВЭФ) «Глобальные риски 2015». В нем оценивается восприятие вероятности, воздействие и взаимосвязи 28 глобальных рисков на временном горизонте в 10 лет и о том, что геополитические, социальные и экологические риски являются главными опасностями для мира в ближайшие годы. В документе также высказывается предупреждение о том, что возможности существующих систем глобального управления недостаточны для борьбы с глобальными рисками [13].

Вышеуказанные стратегии, проблемы и вызовы глобального научно-технологического развития общества, привели к появлению новых дисциплин и отраслей знания, в которых уровень мульти- и междисциплинарности исследований оказался много выше, чем в других, (например, науки о жизни). Как следствие, в развитых странах, таких как США, страны ЕС, Японии, Канаде, а также в иных государствах возросло количество междисциплинарных исследований социально-экономической и гуманитарной направленности [14, 15].

В настоящее время и в ближайшем будущем, технологии конвергенции задают

новую стратегию развития цивилизации. Эта трансформация несет в себе не только большие надежды на решение глобальных проблем, но и существенные риски потери человечеством траектории устойчивой социокультурной эволюции. Становится понятно, что создаются технико-технологические возможности изменения фундаментальных оснований бытия человека и природы.

Говоря о технологических решениях, редко кто из современных исследователей, ученых не упустит возможности озвучить тревогу и призвать к бдительности. Это связано с рисками сохранения живыми организмами своей биологической сущности, биологических качеств, системообразующих связей и характеристик, предотвращения широкомасштабной потери биологической целостности.

В этом случае, ситуация «необратимости» и «невозвратности» живых систем порождает не только возможности в решении глобальных проблем, но и серьезные риски ухудшения качества жизни человека и сохранения биоразнообразия. Насущным становится анализ, оценка и выбор инструментов эти риски снижающие. Очевидно, что НБИК технологии несут с собой реальную опасность негативного изменения фундаментальных основ живых систем, включая человека и природу. Еще в докладе «Глобальные риски 2011» подчеркивалось, что системы XX века не способны управлять рисками XXI века [16]. В этом случае необходимы новые сетевые системы для выявления и устранения глобальных рисков до того, как они перерастут в глобальные кризисы. Взаимосвязанность и сложность проблем означает появление множества непредвиденных последствий, и традиционные механизмы реагирования на риски часто просто перекладывают риск на другие заинтересованные стороны или сегменты общества. Главный вывод документа в том, что частота возникновения и серьезность рисков для глобальной стабильности повысились, а возможности систем глобального управления, позволяющие бороться с ними, - нет. Это обозначило необходимость ускорения изучения, прогнозирования и разработки средств, которые должны способствовать устойчивому развитию, обеспечивать безопасность и качество жизни населения, защищать экологию и совершенствовать рациональное природопользование. Совершенно очевидно, что по мере развития современной архитектуры науки, масштабного внедрения постбиологических технологий будет возрастать необходимость механизмов социального контроля, а значит, будет усиливаться актуальность таких инструментов этического регулирования и экспертизы как биоэтика. Биоэтика определяется как междисциплинарная область знания, предметом которой является анализ, оценка и выбор нравственного критерия отношения к живому [17].

Именно такой подход характерен и для европейского взгляда на модель НБИК–конвергенцию. Эксперты ЕС считают ее излишне технократичной и полагают необходимым расширить сферу исследований путем интегративного дополнения технологического направления социальными, антропологическими, философскими и экологическими образами, этической экспертизой.

Создаются мультидисциплинарные институты и исследовательские центры, постоянно публикуются и научные статьи на мульти - и междисциплинарные темы. По данным Thomson Reuters, из 170000 статей, опубликованных в 60-ти мультидисциплинарных журналах (по классификации Thomson Reuters это журналы, не имеющие узкоспециального профиля, в. т.ч. такие издания как Science, Nature и т. д.) до 50% удовлетворяли тем или иным критериям мультидисциплинарности [18,19].

В 2013 году был опубликован новый доклад ОЭСР «Отчет о мировой социальной науке за 2013 год: Изменение глобальной среды», в котором обосновывалось утверждение, что изменения в экологии находятся в тесной взаимосвязи с развитием экономики и принятием политических решений [20]. Правительства должны найти новые пути для обеспечения сохранения планеты, социального равенства, доступности образования и благосостояния граждан. Этому во

многим могут способствовать социальные науки, роль которых представлена в докладе. В издании собраны статьи 150 ученых из самых различных областей, которые апеллируют к более тесному сотрудничеству в рамках мирового научного сообщества для решения проблем сохранения окружающей среды. Отмечается, что в России вкладываются значительные ресурсы в научно-технические исследования и гораздо меньшие - в развитие гуманитарных и социальных наук.

С точки зрения перспективы, как отмечают отечественные исследователи, особый интерес представляет собой зарубежный опыт развития цифровой исследовательской инфраструктуры в области социально-гуманитарных наук, который связан с Интернет-революцией и проникновением информационно-коммуникационных технологий во все сферы человеческой жизнедеятельности, приведших к существенному изменению организации научных исследований. Так, в 2008 г. специалистами *Центра истории и новых медиа (Center for History and New Media)* университета Джорджа Мэсона (США) была предложена концепция международной сети неформальных семинаров для профессионалов в области цифровых гуманитарных наук (*The Humanities and Technology Camp*, сокращенно *THATCamp*). Сегодня речь идет не просто об информатизации тех или иных направлений исследовательской деятельности, реализации проектов по цифровому сохранению архивов, библиотек, объектов историко-культурного наследия, но о создании объединенных исследовательских инфраструктур, принципиально существующих только в виртуальном пространстве сети Интернет. Так, например, в Париже 19 мая 2010 г. было объявлено об учреждении *открытого сообщества* цифровых гуманитарных наук для совместной практической деятельности и принят «Манифест цифровых гуманитарных наук». В документе также подчеркивается, что сфера Цифровая гуманность (*Digital Humanities*) образует собственную междисциплинарную область коллективных исследований, поэтому необходимо развивать и совершенствовать ее цифровую инфраструктуру «в интересах прогресса познания, обогащения общественного знания и культурного наследия» [21].

В последние годы за рубежом получили развитие социогуманитарные технологии, построенные на методах проектирования и форсайта. Это междисциплинарные платформы, которые сочетают в себе научные исследования и социогуманитарные практики. Среди них можно назвать: RAND-corporation (США), Смитсоновский институт (США), Лемелсоновский центр по изучению открытий и инноваций (подразделение Смитсоновского института) (США), Edge Foundation (США и Великобритания), Auroville (Индия), TED (США и Великобритания), Баркемп (от англ. Bar Camp) — международная сеть конференций и др. [16, 17].

Заключение. Междисциплинарные исследования гуманитарной направленности демонстрируют подъем с середины 1980-х гг. Во многом это объясняется переходом ведущих стран мира к шестому технологическому укладу, ядром которого становится конвергенция технологий. Он характеризуется тем, что с помощью конвергентных технологий, основанных на синтезе технических систем с биосистемами с помощью нанотехнологий, проектированием живых организмов, новом природопользовании и робототехнике, новой медицине, а также на высоких гуманитарных технологиях и т.д. Вместе с тем, высокие темпы и интенсивность развития порождают условия неопределенности, возрастание рисков для жизни и благополучия человека, устойчивого развития общества и природы. Мировой опыт развития науки и технологий показывает, что решение вопросов качества жизни, здоровья человека, социальных и этических последствий конвергентных технологий находится в центре интеллектуального осмысления и выработки прогнозных сценариев развития будущего человечества. К сожалению, доля российских ученых, которые занимаются этими проблемами, в настоящее время сильно уступает зарубежным коллегам.

Список литературы:

1. Доклад ВЭФ Mastering the Fourth Industrial Revolution [Электронный ресурс]. URL:<http://www.weforum.org/reports/world-economic-forum-annual-meeting-2016-mastering-the-fourth-industrial-revolution> (Дата обращения 08.02.2016).
2. Нежметдинова Ф.Т. Гуманитарная экспертиза рисков внедрения современных технико-технологических достижений НБИК-технологий на основе биоэтики: методологический подход. // «Инноватика и научная экспертиза» ФБГНУ НИИ РИНКЦЭ, 2013. – вып.1 (8). – 237 с., сс.132-139.
3. Доклад ВЭФ New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology [Электронный ресурс]. URL:<http://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology> (Дата обращения 10.03.2016).
4. Доклад ВЭФ New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology [Электронный ресурс] URL:<http://www.weforum.org/reports> (Дата обращения 10.03.2016).
5. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtm (Дата обращения 23.05.2015).
6. Цели устойчивого развития. Итоговый документ Саммита устойчивого развития ООН 2015 года. URL <http://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/summit/> [Электронный ресурс]. URL: (Дата обращения 26.09.2015).
7. Джонстон Рон. (2011) Анализ технологий, ориентированный на будущее: проблема Кассандры. // Форсайт №2(5), сс.58-64.
8. Доклад ОСЭР «Видение 2060 года: Долгосрочные перспективы мирового роста» [Электронный ресурс]. URL: <http://espas.eu/orbis/document/looking-2060-long-term-growth-prospects-world> (Дата обращения 23.05.2015).
9. Рамочная программа ЕС «Горизонт 2020" [Электронный ресурс]. URL:http://eeas.europa.eu/delegations/russia/press_corner/all_news/news/2013/20131213_ru.htm (Дата обращения 23.05.2015).
10. «Прорывные технологии: достижения, которые изменят жизнь, бизнес и мировую экономику» McKinsey Global Institute [Электронный ресурс]. URL:http://www.mckinsey.com/insights/business_technology/disruptive_technologies (Дата обращения 23.05.2015).
11. Доклад ВЭФ «Глобальные риски 2013» [Электронный ресурс]. URL: <http://reports.weforum.org/global-risks-2013/> (Дата обращения 23.05.2015).
12. Доклад ВЭФ «Глобальные риски 2014» [Электронный ресурс]. URL: <http://reports.weforum.org/global-risks-2014/> (Дата обращения 23.05.2015).
13. Доклад ВЭФ «Глобальные риски 2015» [Электронный ресурс]. URL: <http://reports.weforum.org/global-risks-2015/>(Дата обращения 23.05.2015).
14. Rhoten D. Interdisciplinary Research: Trend or Transition P. 10; [Электронный ресурс], тот же тезис: Yuk Fai Leung. The Essence of Interdisciplinary Research - Mindset Matters // Science Careers. 2003. January 31. URL: http://sciencecareers.sciencemag.org/career_magazine/previous_issues/articles/2003_01_31/noDOI.17989095503419373115 (Дата обращения 23.05.2015)
15. Interdisciplinarity in research. EURAB 04.009-FINAL. European Union Research Advisory Board. April 2004. P.6
16. Доклад ВЭФ «Глобальные риски 2011» [Электронный ресурс]. URL: <http://reports.weforum.org/global-risks-2011/>(Дата обращения 23.05.2015).
17. Нежметдинова Ф.Т. Биоэтика в контексте современных научных стратегий и как прикладная этика в эпоху современных технологий// Вестник Санкт-Петербургского университета, Выпуск № 1, март 2009. - Серия философия, политология, культурология, право, международные отношения.
18. OECD World Social Science Report 2013: Changing Global Environments

- [Электронный ресурс]. URL <http://www.oecd.org/social/world-social-science-report-2013-9789264203419-en.htm> (Дата обращения 23.05.2015).
19. Classification of Papers in Multidisciplinary Journals. [Электронный ресурс]. ScienceWatch.com. URL: http://sciencewatch.com/about/met/c_lasspamultijour/ (Дата обращения 23.05.2015)
20. Research Councils UK. Handling multidisciplinary proposals. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rcuk.ac.uk/research/multidis/peer.htm> (Дата обращения 23.05.2015).
21. Попова С.М. Анализ отечественного и зарубежного опыта развития цифровой инфраструктуры социально-гуманитарных исследований // Genesis: исторические исследования. — 2015. - № 1. - С.208-251. DOI: 10.7256/2409-868X.2015.1.13820. URL: http://e-notabene.ru/hr/article_13820.html).

УДК 378.

Нигматов З. Г.

д.п.н., профессор кафедры педагогики
«Университет управления «ТИСБИ», Россия г. Казань
E-mail: nzg-ural@mail.ru

**ИНТЕРАКТИВНОСТЬ - ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация: В статье обосновывается необходимость реализации индивидуального подхода, создания психологически комфортной, гуманистической образовательной среды для обучения детей с разными потребностями и возможностями в условиях инклюзивного образования. Целью статьи является раскрытие таких форм, методов и технологий обучения, которые позволяют преодолевать изолированность детей с особенностями психофизического развития. К ним автор относит интерактивные технологии обучения. Именно они, считает автор, позволяют педагогам решить одну из главных задач - обучать каждого ребенка по программе, которая соответствует его способностям и потребностям. Кроме того, среда интегрированного класса должна быть доступна для всех детей, чтобы каждый ребёнок мог участвовать в учебном процессе и взаимодействовать при этом со всем классом. Для этого необходимо организовать учебные места так, чтобы у учащихся была возможность работать и взаимодействовать на уроке в гибких группах. В статье рассматриваются разные возможности расположения учебных мест в классе, их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: Индивидуализация, гуманизация, инклюзивное образование, образовательные потребности, интегрированный класс, интерактивные технологии, образовательная среда.

Nigmatov Z. G.

Ph.D., professor of the Department of Pedagogy
"Management University" TISBI", Russia Kazan,
E-mail: nzg-ural@mail.ru

**INTERACTIVE IS THE BASIC PRINCIPLE
OF INCLUSIVE EDUCATION**

Abstract: The necessity of realization of an individual approach, creation of psychologically comfortable, humanistic educational environment for teaching children with different needs and capabilities in terms of inclusive education. The aim of the article is the

disclosure of such forms, methods and learning technologies which allow to overcome the isolation of children with special needs. These author includes interactive learning technology. They, according to the author, allow teachers to solve one of the main tasks - to educate each child according to the program that matches his abilities and needs. In addition, the integrated class environment should be available for all children so that every child is able to participate in the educational process and interact with the entire class. To do this, you must organize training places so that the students had the opportunity to work and interact in the classroom in flexible groups. The article discusses different possibilities of training locations in the classroom, their advantages and disadvantages.

Keywords: Individualization, humanization, inclusive education, educational needs, integrated class, interactive technologies, educational environment.

Что мешает многим детям успешно и легко усвоить учебный материал? Можно сформулировать вопрос по-другому: почему многие учащиеся терпят неудачу в учёбе? Причин может быть множество, поэтому и ответ не может быть однозначным. На наш взгляд, главная причина заключается в том, что формы и методы обучения не учитывают интересы, индивидуальные потребности и умственные возможности каждого отдельно взятого ученика. Речь идёт о подборе условий при организации форм обучения, об индивидуализации приёмов выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, об объективном и гуманистическом подходе при оценивании результатов.

Для реализации индивидуализированного подхода необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть и универсальными, потому что образование – для всех, и индивидуальными, так как каждый ребенок обладает собственными образовательными потребностями и умственными способностями. Именно на таких наиболее востребованных и эффективных технологиях обучения, позволяющих в полном объеме ввести инклюзивное образование, получивших признание в опыте зарубежных и отечественных педагогов, мы хотим остановиться.

Современное общество не может считаться полноценным, если в отношении какой-либо группы людей существует дискриминация. Инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь, какими бы ни были ее физическое или умственное состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации.

Концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии – это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня, от их способностей и возможностей.

Новые ожидания предполагают и новые требования к управлению и функционированию педагогических кадров, делегируя им новые полномочия и новый уровень ответственности, то есть перестройку всей системы внутренних и внешних отношений. Это означает, что идея инклюзивного образования займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления.

Преобразование образования в инклюзивное образование требует от учителей коллективного мышления и действия в отношении социальной справедливости с учетом потенциала обучения каждого учащегося. Для этого необходимо разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, которые научили бы слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не разово, а долговременно, быть

ответственными и согласованными в отстаивании интересов учащихся, освоить новые принципы профессиональной коммуникации.

Первое, что должен сделать учитель для того, чтобы помочь адаптироваться детям с особенностями развития в общеобразовательной школе, – это создание психологически комфортной, гуманистической образовательной среды. С этой целью ему необходимо использовать такие формы и методы, технологии обучения, которые позволяют преодолевать изолированность детей с особенностями психофизического развития, развивать их коммуникативные навыки. При вариативности различных подходов к обучению детей с особыми потребностями, безусловно, ведущей является тенденция к интеграции. Приоритетность интегрированного обучения определяется конкретными особенностями развития детей, их возможностями и интересами.

К ним относятся, в первую очередь, интерактивные технологии. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей – создание комфортных условий обучения, то есть условий, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Суть интерактивного обучения состоит в такой организации учебного процесса, при которой практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Поскольку понятие «интерактивный» («inter» – между, взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, то все участники учебного процесса должны находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или с компьютером.

Их методическая ценность заключается в том, что они позволяют:

- наладить контакт детей в группе, а также со взрослым;
- незаметно и ненавязчиво (методами и приёмами косвенного воздействия) вмешиваться преподавателю в учебный процесс, так как его оценка понятна ребенку и воспринимается им объективно;
- создать в группе различные проблемные учебные ситуации (при этом учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка), для решения которых можно попробовать различные варианты.

Но самое главное – данные технологии позволяют педагогам самостоятельно создавать для ребенка учебный материал с учетом его особенностей и потребностей, а также максимально быстро и гибко вносить необходимые изменения. Интерактивные технологии позволяют нам решить одну из главных задач – обучать каждого ребенка по программе, которая соответствует именно его способностям и потребностям. Следовательно, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учебное окружение (или учебная среда) выступает как реальность, в которой участники находят необходимую для себя область этого опыта.

С точки зрения гуманистической образовательной парадигмы, *центральным ядром* системы инклюзивного образования является – нет, не обучаемый ребёнок, как это указано в традиционной педагогике, а усваивающий фрагменты социального опыта «учащий и воспитывающий себя» человек. Такое видение совершенно меняет стратегию и тактику инклюзивного образовательного процесса [2].

Основной формой учебного процесса в условиях инклюзивного образования также является урок, но организованный в *интегрированном классе*, в котором дети с отклонениями в развитии обучаются в одном классе с нормально развивающимися сверстниками. В связи с этим основная задача, которую необходимо решить – это как включить в учебный процесс различные группы детей и создать для каждого ребенка равнозначные условия. По жизни получается так, что тех, у кого «особые

образовательные потребности», очень много, и эти потребности весьма разнообразны.

А как обеспечить «включенность» всех в единое образовательное пространство, учитывая огромные различия между ними? И как создать принципиально неодинаковые условия для каждого ребенка? Ведь совершенно обоснованными представляются опасения тех, кто говорит о том, что собрать всех вместе в общем-то вполне реально, а что дальше? Сможет ли школа выполнять свою основную функцию – качественно обучать каждого ребенка?

Следовательно, основная задача, которую необходимо решить – это как включить в учебный процесс различные группы детей и создать для каждого ребенка необходимые ему условия. Это означает, что образовательная среда будет едина для всех, но при этом для каждого ребенка будут созданы своеобразные «мостики», с помощью которых он сможет спокойно существовать в этой среде.

В этой связи одной из важных проблем инклюзивного обучения является реализация гуманного подхода педагогов к определению той группы детей, которая имеет особые потребности. Чаще всего к такой группе относят детей, имеющих интеллектуальные, физиологические, эмоциональные нарушения в развитии, включая и одаренных детей, которые также имеют свои особые образовательные потребности.

Между тем, как утверждают исследователи проблем инклюзивного образования, по сравнению с традиционным фронтальным обучением эффект инклюзивного обучения и воспитания в интегрированном классе усиливается в совместном учебном процессе. Инклюзивная педагогика, которую мы называем гуманной педагогикой, предполагает увлеченность, активное включение воспитанника в различные виды деятельности и самостоятельное принятие решений. Все это вместе взятое открывает дополнительные ресурсы, придает новые силы. Одной из гуманных целей всей этой работы является усиление голоса ребенка, его влияние и заметное присутствие в обществе.

Ученые, занимающиеся проблемами инклюзивного образования, отмечают, что обычные дети, как правило, с легкостью помогают своим сверстникам с особыми потребностями стать неотъемлемыми участниками жизни группы, кружка или класса, зачастую без помощи взрослых. Родители детей, которые посещают инклюзивные заведения, неоднократно замечали, что их дети даже понятия не имеют, что они обучаются вместе с «иными» учениками. Дети рассказывают родителям, что у них в классе есть ребята, которые умеют говорить руками (язык жестов), но никто ни разу не слышал, чтобы ребенок заявил об отставании в развитии своих одноклассников [4].

Интегрированное обучение характеризуется приспособлением учеников к новым обстоятельствам изменившейся социальной среды, непременным условием которой является социогуманная атмосфера класса/школы, что гарантирует благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса. Критерием качества этой образовательной среды является способность обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе. В первую очередь — это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

Итак, для хорошего преподавания в инклюзивной образовательной среде самое важное значение имеет форма организации деятельности педагогов и учеников. В инклюзивном классе самое пристальное внимание следует уделить вопросу физической организации пространства. Среда интегрированного класса должна быть доступна для всех детей, так, чтобы каждый ребёнок мог участвовать в учебном процессе и взаимодействовать при этом со всем классом. Необходимо организовать учебные места так, чтобы для учащихся было возможно работать и взаимодействовать на уроке в гибких группах.

У нас традиционным считается такое расположение учебных мест в классе, при котором ряды парт стоят напротив доски перед учительским столом, а учитель ведёт свои занятия, обращаясь к ученикам, сидящим перед ним.



Преимуществом такого расположения учебных мест будет являться то, что внимание учеников обращено непосредственно к учителю, стоящему перед ними. Учитель может видеть лица всех своих учеников, что помогает ему убедиться, что все дети слушают его и включены на уроке в продуктивную деятельность. Тем не менее, подобное расположение учебных мест в классе имеет существенные недостатки, влияющие на процесс обучения. Прежде всего, обучение становится центрированным на учителе, а возможности обучения через дискуссию и диалог со сверстниками резко сокращаются. Обучение в таких условиях становится для учеников пассивным, а не интерактивным. При таком обучении очень трудно соответствовать индивидуальным потребностям учащихся.



Некоторые учителя выбирают такой способ расположения учебных мест в классе, при котором дети собираются в группы в зависимости от проявленных способностей, знаний или навыков в тех или иных областях. Этот способ организации учебного пространства известен как «группирование учебных мест в зависимости от уровня способностей учащихся». Ученики при таком способе расположения парт не всегда все одновременно обращены в сторону учителя, а он имеет больше возможностей объяснить материал или проводить иную работу, передвигаясь по всему классу.

Можно отметить некоторые преимущества, которые появляются при такой

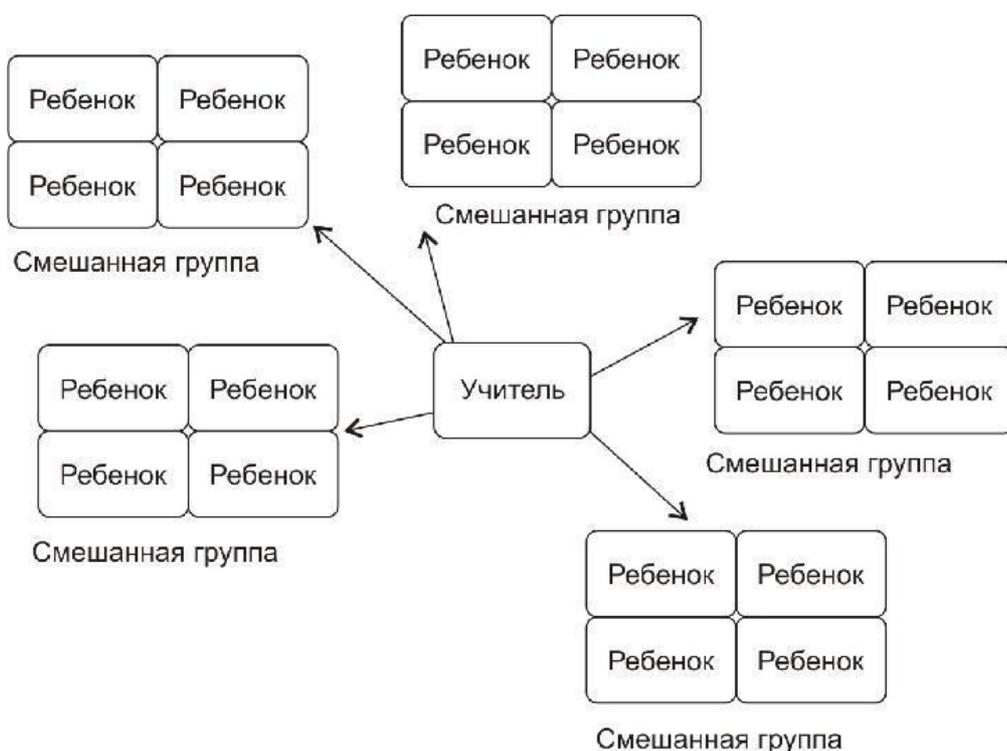
организации учебного пространства, хотя это более преимущественно для учителя, нежели для ребёнка. Во-первых, когда дети сгруппированы по своим способностям, учитель оказывается в ситуации необходимости обучать небольшие группы учеников, сформированные в зависимости от уровня способностей или потребностей учащихся. Во-вторых, дети могут учиться друг у друга, и это происходит гораздо эффективнее, нежели когда парты располагаются в один ряд. Учителя также могут гораздо легче оказывать индивидуальную помощь ученикам при таком расположении парт, нежели когда парты расположены обычным способом в несколько рядов друг за другом.

Тем не менее, существуют и значительные недостатки такого способа организации учебного пространства. Мы знаем о том, что подобное группирование детей на основе их способностей не ведёт к улучшению академических показателей всех учеников. В то время, как отдельные ученики могут получить какие-либо преимущества, оказавшись рядом с более одарёнными и хорошо успевающими сверстниками, оставшаяся часть класса остаётся вне этого позитивного академического и социального влияния.

Организация учебного пространства через формирование смешанных групп учащихся означает, что ученики, имеющие разные способности, для работы на уроке объединяются в одну смешанную группу. В последнее время этот способ организации учебного пространства начинает рассматриваться как превосходный способ группирования детей в целях эффективного обучения, особенно если удастся избежать тех трудностей, которые могут встретиться при работе в смешанных группах.

В таких неоднородных по составу группах, дети с разным происхождением, интересами и способностями могут активно взаимодействовать на уроке и учиться друг у друга. И поскольку при таком расположении дети могут активно взаимодействовать, можно использовать различные центрированные на ребёнке методы и подходы к обучению: обучение сверстниками друг друга, совместная работа в группе. Конечно, если есть необходимость, дети могут выполнять также индивидуальные задания.

Преимущество этого способа организации учебного пространства для учителя состоит в том, что меняется его роль, и он в большей мере начинает содействовать процессу обучения, нежели при использовании методов, центрированных на учителе. Учитель может осуществлять учебный процесс в любой части класса и с лёгкостью подходить к детям, если нужно оказать кому-то из них индивидуальную помощь.



План расположения учебных мест при формировании смешанных групп учащихся

Реальная ситуация такова, что учителя часто бывают ограничены в своем выборе способов группирования на уроках, и эти ограничения исходят от таких факторов, как размер класса, доступность ресурсов, время, проводимое в одном классе, характеры детей. Во всех случаях учителю следует учитывать потребность детей в повышении уровня академических навыков через социальное взаимодействие и необходимость формирования гибких моделей поведения. Хороший учитель всегда может использовать комбинацию методов организации пространства класса, расположения учебных мест, способов группирования своих учеников. Классы, в которых ученики сгруппированы в соответствии с принципами центрирования на ребёнке и понимании необходимости активного социального взаимодействия в процессе обучения, будут примерами хорошо организованного образовательного пространства, даже если в этих классах не учатся дети с различными образовательными возможностями.

При формировании всех вышеперечисленных групп присутствует принцип включения учеников с разным уровнем интеллектуальных способностей. Обучение при помощи сверстников является эффективной обучающей интерактивной технологией, которая применяется в инклюзивном обучении. Педагог объединяет более и менее успевающего ученика. Далее ребята работают вместе над решением определённой задачи, но перед этим всё тщательно обсуждается с педагогом. Более способный ученик помогает справляться с моментами, вызывающими сложность у учащегося.

Обучение при помощи сверстников позволяет уделить более пристальное внимание нуждам каждого отдельного ученика. Наблюдая за работой подобных групп, педагог может что-то добавлять, либо корректировать свой план и методику проведения занятий. Данный метод пригоден и для работы с большой группой учеников, не требует от педагога объяснения материала одному-двум учащимся, которые не смогли усвоить материал на уроке.

Можно сделать вывод о том, что интерактивные формы обучения способствуют созданию доброжелательно-оптимистической атмосферы, подавлению внутренней агрессии, развитию самоуважения ученика, выявлению и укреплению в ребенке положительного, приобщению к разнообразной деятельности на основе добровольности и сотрудничества. Интерактивные методы основываются на свободе

выбора, обратной связи, непрерывном общении. Кроме того, при реализации принципа интерактивности выполняется важная функция социализации учащихся, поскольку они в процессе интеракции приобретают социально значимые умения (вести переговоры, брать на себя инициативу, взаимодействовать в небольшой группе). Ученик таким образом приобретает социальную уверенность.

Список литературы:

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
2. Нигматов З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии [монография] / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова; под ред. З.Г. Нигматова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 220 с.
3. Zyamil G. Nigmatov. Humanitarian Technologies of inclusive education /Procedia – Social and Behavioral Sciences 131 (2014) 156-159.
4. Зона ближайшего развития в среде инклюзивного образования. [URL:http://global-school.ru/articles/view/153/](http://global-school.ru/articles/view/153/)

УДК 378

Николаева Е. М.¹, Щелкунов М. Д.²

¹д.филос.н., профессор кафедры общей философии
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Казань

E-mail: kaisa1011@rambler.ru

²д.филос.н., директор Института социально-философских наук и массовых
коммуникаций ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет» Россия, г. Казань

E-mail: mikhail.schelkunov@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ЭВОЛЮЦИЯ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ

Аннотация. В статье рассматривается феномен предпринимательского университета, являющегося результатом фундаментальных изменений в отношениях между наукой и обществом. Модель предпринимательского университета демонстрирует трансформации современного университета в предприятие общественного сектора экономики, его эволюцию в сторону профессиональной предпринимательской организации.

Ключевые слова: предпринимательский университет, исследовательский университет, академический капитализм, модель тройной спирали, коммерциализация знаний

Nikolaeva E. M.¹, Shchelkunov M.D.²

¹ DSci, Professor, Department of the General Philosophy, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

² DSci, Professor, Director of Institute of Social and Philosophical Sciences and Mass communications, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

MODERN UNIVERSITY: EVOLUTION TO ENTERPRISE

Abstract: The article is concerned with the phenomenon of enterprise university which is result of fundamental changes in the relations between science and society. The model of enterprise university shows transformations of modern university to the enterprise of public sector of economy, its evolution towards the professional enterprise organization.

Keywords: enterprise university, research university, academic capitalism, model of a threefold spiral, commercialization of knowledge

Одним из путей вхождения высшей школы в социально-экономическую жизнь современного общества является предпринимательская деятельность вузов. Среди ее направлений и форм особенно актуальны те, что ориентированы на воплощение идей инновационной экономики. Генерирование знаний для разных заинтересованных лиц и общества в целом, всегда являлось приоритетом университетов. В последние десятилетия общественность стала свидетелем сдвигов в производстве и потреблении знаний. Ориентированные на исследовательскую деятельность институты высшего образования в развитых странах сформировали тесные связи с ориентированными на получение прибыли компаниями, которые стремились использовать и коммерциализировать академические ноу-хау. В практическом смысле, эти связи могут использоваться институтами как источник дополнительного финансирования, особенно в условиях сокращения государственной поддержки. В более широком смысле, взаимодействие с бизнес индустрией означает, что предпринимательство все больше определяет работу университета. В какой мере, предпринимательство характеризует следующую степень эволюции для высшего образования?

В этой связи особое значение для университета приобретает такая форма организации бизнеса, которая базируется на так называемой модели тройной спирали, теоретически обоснованной Г. Ицковицем и Л. Лейдесдорфом. Она описывает процесс поэтапного создания инновационного продукта посредством взаимодействия трех социальных институтов: науки (в частности, университета), государства и бизнеса. Авторы отмечают, что в индустриальную эпоху подобное взаимодействие также имело место, но носило линейный характер, то есть каждый институт выполнял свои, четко предопределенные его природой функции. В инновационной экономике оно принимает существенно нелинейный характер, напоминая сцепление спиральных структур ДНК (см. [1; 2]).

Модель предоставляет указанным институтам возможность частично перенимать функции друг у друга: университет, осуществляя образовательную и научно-исследовательскую деятельность, одновременно участвует в развитии экономики, создавая компании в своих бизнес-инкубаторах и технопарках; бизнес осваивает функцию поставщика образовательных услуг; государство, кроме осуществления традиционных законодательных и регулирующих функций, выступает в роли инвестора этих компаний. Этот процесс функционального обмена и является источником инноваций.

В данной модели университет выступает в новой для себя роли предпринимательского вуза, который, в отличие от классического университета, интегрирует образовательную, научно-исследовательскую и предпринимательскую деятельность. Исторически модель предпринимательского университета пришла на смену модели исследовательского университета. Идеология «Universitas litterarum» (В. Гумбольдт, 1809) предполагала, создание университета который совмещал бы деятельность двух видов – научные исследования и преподавание, которые прежде осуществлялись разными академическими учреждениями – академией наук и университетом. В XIX веке подобные изменения рассматривались как «университетская революция» [5, с.47]. Существенное отличие предпринимательского университета (Entrepreneurial university) заключается в том, что университет теперь должен не только реализовывать свою общественно значимую функцию, но и отвечать

конкретным запросам бизнеса и государства, обеспечивая вклад в экономическое развитие общества или даже становиться конкурирующим объектом экономики знаний. И эти изменения можно интерпретировать как вторую университетскую революцию. Идейное содержание подобной революции связано с *концепцией академического капитализма* (термин введен в 1990 году Э.Хэкеттом) [7]. Термин нашел широкое употребление в связи с публикацией в 1997 году в США работы Ш.Слотер и Л.Лесли [9].

Академический капитализм означает политику высшего образования, направленную на трансформацию научно-исследовательской и преподавательской деятельности, превращение ее в разновидность предпринимательства. Перспектива получения денежных субсидий из различных источников (фондов, ассоциаций, корпораций и т.д.) становится наиважнейшим условием реализации исследовательских проектов. При этом приоритет отдается развитию прикладных отраслей науки, в силу быстрой, а порой и немедленной капитализации полученного знания. Прикладные цели познания, осуществляемые по заказу и за деньги, становятся доминирующими. В то время как бескорыстный поиск нового («познание ради познания») обретает статус социально невостребованного.

История науки XX в. наглядно демонстрирует процесс ее включения в капиталистическое производство, превращения в социальный институт, призванный наращивать потенциал общественного применения знаний и в этой связи щедро финансируемый. Научная мысль в результате становится необходимой составляющей процесса производства и рыночного обмена. Истоки этого процесса можно обнаружить еще в конце XIX века, когда в Германии создаются первые промышленные лаборатории, в которых проводят научные изыскания университетские профессора. А в США с появлением крупных промышленных холдингов начинается развитие корпоративных исследовательских лабораторий.

В конце XX века выходит работа Д.Ритцера [4], в которой автор развивает концепцию трансформации современного университета в бизнес-единицу, агентство по предоставлению услуг в сфере образования. Автор считает, что интенсивное вовлечение науки и образования в рыночный контекст серьезным образом изменяет их формы и содержание. Коммерческая эксплуатация академического знания в дополнение к образованию и исследованию становится одной из миссий университета.

На сегодняшний день США удерживают лидерские позиции в вопросе интеграции высшего образования с производством и бизнесом. Американские университеты традиционно вносят существенный вклад в региональное и общенациональное экономическое развитие, предоставляют экспертные услуги крупным компаниям и фирмам. Антрепренерская деятельность университетов по передаче наукоемких технологий, организации прикладных исследований стала нормой. Она обеспечивает доходные статьи университетских бюджетов, а в условиях сокращения государственного финансирования это особенно важно. Одним из наиболее известных исследований предпринимательского университета является работа Б.Р.Кларка «Создание предпринимательского университета: организационные направления трансформации», в которой автор на основе обобщения десятилетнего опыта развития пяти европейских университетов, представляет концепцию предпринимательского университета [3]. По мнению Б. Кларка, который является специалистом в области организационных исследований в образовании, определяющей характеристикой предпринимательского университета является готовность к «принятию рисков при освоении новых практик, результат которых неясен» [3, с. 19].

Однако следует отметить, что новые эволюционные тренды сохраняют традиционные образовательные и исследовательские миссии, даже принимая во внимание эксплуатацию и коммерциализацию знаний. Таким образом, процесс эволюции университетов представляет собой расширение, а не сдвиг парадигмы [8].

Учитывая высокие затраты, связанные с производством и распространением специальных знаний, среда может поддержать только относительно небольшое количество наукоемких университетов, которые могли бы разрабатывать патентоспособные продукты на основе знаний. В контексте концепции академического капитализма справедливо рассматривать знания как дефицитный товар, который университеты могут предоставить частным лицам, фирмам и обществу. Тем не менее, несмотря на нехватку инновационного знания, а также на возникающие возможности эволюции в фабрики знаний, которая подобная нехватка представляет для университетов, необходимо принимать в учет, тот факт, что количество финансового капитала существующего в среде для поддержки университетов, которые специализируются на исследованиях и предпринимательстве конечно. Таким образом, поощрение академического предпринимательства и коммерческое применение исследований имеет смысл только для определенных университетов в определенных экологических нишах. Исследования показывают, что адаптация к большому предпринимательству позволяет некоторым университетам успешно диверсифицировать их доходы, однако многие вузы оказываются не способными организовать внутренне, чтобы развивать предпринимательство знаний. Среда выставляет различного рода ресурсные ограничения и задает разнообразные требования в отношении образовательных учреждений. В этой связи Б.Р.Кларк отмечает принципиальное обстоятельство - эволюция образовательных учреждений является линейно-зависимой [6].

Эволюция университетов будет происходить, но совсем не обязательно по пути формирования «фабрик знаний» хотя бы потому, что не у всех из них есть необходимые ресурсы для того, чтобы резко изменить свой профиль. Дополнительные источники доходов, получаемые от деловой активности с коммерческими партнерами, могут подтачивать общественный кредит доверия, так как население видит в этих доходах источник отступления от образовательной миссии. Денежные потоки от корпоративных источников могут существенно исказить приоритеты университетов от блага для студентов во благо корпоративных спонсоров. Современные вузы кроме благонадежности также опираются на организационный и структурный капитал. В частности академические дисциплины и административные структуры, которые создаются университетами, существуют для выполнения определенных потребностей. Кларк называет этот структурный капитал «академическим сердцем» образовательных единиц [6].

Список литературы:

1. Ицковиц Г. Модель тройной спирали // Инновации. – 2011. – № 4. – С. 5–10.
2. Ицковиц Г. ДНК инновационного развития // Экспертный сайт Высшей школы экономики. – URL: www.opec.ru/1335337.html, свободный.
3. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации: пер. с англ. / Б.Р. Кларк, А. Смирнова. – М.: Изд. дом Гос. ун- та – Высшей школы экономики, 2011. 240 с.
4. Ритцер Дж. Макдональдизация общества - М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. 592 с.
5. Шпаковская Л. Политика высшего образования в Европе и России. СПб.: Норма, 2007. 328 с.
6. Clark, B. R. Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Oxford: IAU Press. 1998.
7. Hackett E.J. Science as a vocation in 1990s: The changing organizational culture of academic science. Journal of Higher Education, 1990.
8. Sam J. Fugazzotto On the Evolution of Colleges and Universities/ Tertiary Education and Management Vol. 16, No. 4, December 2010, pp. 303–312.
9. Slaughter, Sheila, and Leslie, Larry. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the

УДК 378

Нугуманова Л.Н.

д.п.н., директор Департамента довузовского, общего и педагогического образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г.Казань

E-mail: LNNugumanova@kpfu.ru

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические подходы к созданию и апробации практико-ориентированного, научно обоснованного процесса профессиональной ориентации школьников, опирающегося на инновационные методологические основы проблемного обучения и профильно-ориентированного воспитания учащихся современной общеобразовательной школы, которые призваны подготовить человека к жизни и к выбору будущей профессии.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, диагностические мероприятия, проблемное обучение, практико-деятельностный подход, карьера

Nugumanova L. N.

Doctor of pedagogical sciences Advisor to the Rector Kazan (Volga Region) Federal University, Russia, Kazan

**PRACTICE-ORIENTATED PROFESSIONAL ORIENTATION OF
STUDENTS THROUGH PROBLEM-BASED LEARNING**

Abstract: The article reviews theoretical approaches to the development and testing of practice-oriented, science-based process of professional orientation of students, based on innovative methodological principles of problem-based learning and profile-oriented education of modern educational school students, which are designed to prepare the individual for life and choice of future profession.

Keywords: professional orientation, diagnostic activities, problem-based learning, practice activity approach, career

Современная система образования в России ставит проблему поиска новых форм образовательной деятельности, новых средств обучения, принципиально иных технологий, направленных на развитие личности, на его профильное воспитание и профессиональную ориентацию, которые призваны подготовить человека к жизни и к выбору будущей профессии. Именно масштаб поколения с обозначенными позициями будет определять и интеллектуальный потенциал страны, и ее техническое, экономическое, моральное положение в мире.

По исследованиям социологов и подсчетам экономистов, эффективная профессиональная ориентация дает обществу значительные экономические и социальные дивиденды, поэтому важнейшим направлением профессиональной ориентации личности является формирование потребности и убежденности в трудовой деятельности, особенно в сфере промышленного производства, так как именно она является основой благосостояния общества.

Профессиональная ориентация школьников, которая является предметом научных исследований и поиска организационно-технологических форм реализации полученных результатов на практике на протяжении многих десятилетий, приобретает

сегодня особую актуальность. Вместе с тем, имеющийся в ряде школ положительный педагогический опыт работы по схеме проблемного обучения в процессе которого стимулируется творческая деятельность учащегося, помогает на практике разработать и внедрить научно обоснованный проект их профессиональной ориентации.

Наилучшие условия для этого предоставляет инновационная образовательная среда «школа-вуз», созданная в Казанском федеральном университете (КФУ) совместно с ИТ лицеем-интернатом и лицеем им. Н.И. Лобачевского.

Цель нашего проекта: создание, апробация и масштабирование практико-ориентированного, научно обоснованного процесса профессиональной ориентации школьников, опирающегося на инновационные методологические и научно-методические основы проблемного обучения и профильно-ориентированного воспитания учащихся современной общеобразовательной школы.

Наш проект ставит следующие задачи:

1. Наполнить адекватным содержанием составные части практико-ориентированного процесса профессиональной ориентации школьников (проект «Планирование карьеры»: «Я познаю себя»; «Я познаю мир современных профессий»; «Я выбираю профиль обучения»; «Я-кадровый потенциал реального сектора экономики России»);
2. Разработать организационно-технологические условия для реализации проекта (проектов, направленных на профессиональную ориентацию) в лицеях КФУ и общеобразовательных организациях-партнерах;
3. Вовлечь в реализацию этого проекта не менее, чем 1500 обучающихся 7-11-х классов; 30 педагогических работников (в том числе, педагогов-психологов) общеобразовательных организаций Республики Татарстан;
4. Организовать мониторинг эффективности реализуемого проекта (в том числе успешности трудоустройства выпускников указанных школ-экспериментальных площадок на этапе выбора профессионального образования и последующего трудоустройства);
5. Разработать критерии оценки эффективности реализуемого проекта;
6. Масштабировать реализацию проекта в образовательном пространстве Республики Татарстан.

Методы реализации мероприятий проекта: информационно-справочные, просветительские методы: профессиограммы - краткие описания профессий; справочная литература; информационно-поисковые системы; профессиональная реклама и агитация; профильные экскурсии, встречи школьников со специалистами; познавательные и просветительские лекции, профориентационные уроки; учебные фильмы; использование средств массовой информации; ярмарки профессий и их модификации, интернет-ресурсы.

Методы профессиональной психодиагностики, самопознания: беседы - интервью закрытого типа; открытые беседы-интервью (с возможностью некоторого отвлечения от заранее заготовленных вопросов); опросники профессиональной мотивации; опросники профессиональных способностей, личностные опросники, проективные личностные тесты, наблюдение, профессиональные пробы, использование различных игровых и тренинговых ситуаций.

Методы реализации мероприятий: проектно-целевой. Статистические методы обработки экспериментальных данных.

Основные виды деятельности в рамках профессиональной ориентации школьников: проблемные уроки, информирование, консультации, тренинги, имитационные игры, тематические экскурсии в институты КФУ, встречи с представителями разных профессий, участие в массовых мероприятиях («Ярмарка вакансий», «День открытых дверей», «Слет школьных бизнес-компаний» и т.п.), проектная деятельность, трудоустройство во время каникул, участие в волонтерском

движении, конкурсы профессиональной направленности, тестирование, анкетирование, составление формулы «Моя будущая профессия» и др.

Проект реализуется на основе идеи интеграции основного и дополнительного образования в условиях инновационной образовательной среды «школа-вуз», обеспечивающей высокую самостоятельность учащихся, формирование познавательного интереса и личностной мотивации учащегося.

Исходя из понимания того, что профессиональная ориентация – комплексная проблема, включающая экономический, социальный, психологический и медицинский аспекты, мы учитывали следующее:

- уникальность индивидуальной карьеры. Отсутствие единых для всех людей карьерных целей. Профессиональный путь любого человека уникален, и современная трудовая жизнь в целом неспособна к постановке нормативных задач развития. Ключевые, поворотные для человека события жизни должны рассматриваться как уникальные.

- Каждая карьера имеет свои стадии профессионального развития.

- Профессиональный путь представляет собой систему микрорешений, через которые индивид на разных этапах жизни формирует свое будущее. Постоянная необходимость переобучения и получения дополнительного образования подрывает представление об универсальной стабильности профессионального развития.

- Карьеру можно конструировать.

С учетом того, что подростки склонны к частой смене интересов, в рамках проекта «Планирование карьеры» динамическим показателем при планировании результатов реализации модели является профильная самоактуализация. При этом «профильная самоактуализация» понимается как «стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личных возможностей». Большинство исследователей сходится во мнении, что высокий уровень самоактуализации позволяет подростку определиться с будущей профессией, тем самым выделить цель, к достижению которой он будет стремиться, выстраивая свою собственную образовательную траекторию, что является основой для дальнейшего профессионального развития.

Важными ступенями профильной самоактуализации являются ее изменчивые характеристики: самопознавание, самораскрытие, самоосознавание, развитие которых можно наблюдать и измерять при помощи соответствующих диагностических методик.

В качестве инструмента для проведения диагностических мероприятий и процедур в рамках модели используется программное обеспечение «Effekton Studio», которое содержит широкий набор методик, позволяющих проводить учеником самодиагностику уверенности в себе, его творческого потенциала, волевых качеств личности, уровня развития адаптивных способностей. Эта информация может стать мотивационным фактором к самоизменению и саморазвитию ученика, в том числе в условиях выбора будущей профессии.

Основные подходы к реализации практико-ориентированного проекта профессиональной ориентации учащихся («Планирование карьеры») следующие.

Активизирующий подход. Цель данного подхода – сформировать у старшеклассников установку на необходимость профессионального самоопределения, побудить к активному поиску информации о профессиях, выбору и самостоятельному решению имеющихся проблем, активизировать познавательную активность лицеистов в области получения знаний о мире современных профессий. Подход особенно эффективен на начальных этапах профориентационной работы, так как создает положительную мотивацию к прохождению дальнейших профориентационных процедур. Здесь уточняем, что весь учебно-воспитательный процесс строится на теории и практике проблемного и развивающего обучения, как трактует М.И. Махмутов: «развивающим обучением, т. е. ведущим к общему и специальному

развитию, можно считать только такое обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук... Ученик должен владеть такими универсальными знаниями, которые позволили бы ему постоянно приобретать Другие знания. Универсальными могут быть общие принципы и закономерности, обобщенные знания, а также методы нахождения и выбора способа решения проблем». То есть реализуется идея использования творческой деятельности обучающихся посредством постановки проблемно сформулированных заданий.

Диагностико-консультационный подход. Включает в себя проведение психологического тестирования (диагностики) и консультацию по полученным результатам. Может проводиться как в индивидуальном формате, так и в групповом. Основная цель – выявить профессиональную направленность ученика на основе объективных тестовых данных, и в процессе консультации решить основной профориентационный запрос лицеиста и его родителей с использованием полученной информации. В качестве дополнительного результата в рамках данного подхода можно диагностировать выраженность тех или иных компетенций, профессионально важных в рамках выбранной будущей профессии.

Развивающий подход. Включает в себя проведение практических занятий направленных на развитие различных навыков и качеств, которые могут быть полезны в будущей профессиональной жизни (например, умение проходить собеседование, писать резюме). Развивающий подход используется на всех мероприятиях программы.

Информационный подход. Состоит в проведении различных информационных мероприятий, как ознакомительного характера, так и в области предоставления учащимся конкретных знаний по тематике программы.

Проект одновременно является средством поддержки и лоббирования интересов ребенка и общества в формировании кадрового потенциала стремительно развивающейся экономики страны, так как содержит алгоритм управления процессом перехода от самоактуализации ребенка к его самореализации в профессиональной деятельности, к инновационному развитию реального сектора экономики.

Мы рассматриваем следующие критерии и показатели готовности обучающихся 7-х, 9-х, 11-х классов к профессиональному самоопределению, согласованные с выбором профиля обучения.

Когнитивный - знание многообразия мира труда и профессий; необходимости профессионального выбора в соответствии со своими желаниями, склонностями, способностями.

Понимание специфики профильного обучения, его значения для профессионального самоопределения.

Знание предметной стороны профессиональной деятельности; общих и специальных профессионально важных качеств.

Владение способами самодиагностики и саморазвития.

Мотивационно-ценностный критерий - заинтересованность в получении знаний.

Положительное отношение к продолжению обучения в соответствии с избираемым профилем.

Осознанная мотивация на профильное обучение как условие для достижения поставленной цели выбора желаемой профессиональной деятельности.

Осознание необходимости выбора профиля обучения на основе соотнесения своих профессиональных намерений с личностными склонностями и возможностями.

Адекватное отношение к себе как субъекту выбора профиля обучения, высокая самостоятельность и активность при осуществлении выбора.

Деятельностно-практический - готовность лицеистов к исследовательской,

преобразовательной и коммуникативной деятельности в избранной сфере.

Ориентация на творчество и саморазвитие.

Стремление лицеистов к совершенствованию профессионально важных качеств.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 466 с.
2. Асмолов А.Г., Ягодина Г.А. Образование как расширение возможности развития личности// Вопросы психологии, 1992, №1 – С. 27-36.
3. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) /В.И. Байденко // Высшее образование в России, 2004, №11 – С. 3-13.
4. Башлай Э.Х. Социализация одаренных учащихся в процессе социально-психологической адаптации к инновационным условиям обучения и воспитания // Университетские округа России: глобальные и региональные аспекты развития российского образования: сборник тезисов и краткая стенограмма круглого стола третьей Всероссийской научно-практической конференции региональных университетских округов России, Казань, 15-16 мая 2009 г./Под редакцией И.В. Терентьевой. – Казань: Казан.гос.ун-т, 2009г.- с. 143 – 147.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
6. Нугуманова Л.Н. Формирование готовности учащихся профильной школы к техническому труду Научно-методический журнал «Педагогическое образование и наука» МАНПО, №5, 2009. – С. 66-71.
7. Скобельцына Е.Г. Профессиональная ориентация учащихся. Из опыта работы МАОУ «Лицей им. Н.И. Лобачевского при Казанском государственном университете» Вахитовского района г. Казани //Университетский округ: развитие инновационного потенциала образовательной системы региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 3 декабря 2009 года.: В 2-х ч. Ч.1 – Н.Новгород. – 2010 г. - с. 104 – 106.
8. Скобельцына Е.Г. Профессиональное саморазвитие учителя – необходимое условие повышения качества образования (из опыта работы МАОУ «Лицей им. Н.И. Лобачевского при КГУ»)// Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем: материалы Всерос. науч. конф./ под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. - с. 474 - 478

УДК 378

Олейникова О. Н.¹, Муравьева А.А.²

¹д.п.н, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования, Россия Москва. observatory@cvets.ru

²к.ф.н., ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования, Россия Москва. observatory@cvets.ru

СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы становления основных принципов и трендов развития педагогики профессионального образования, отвечающие потребностям общества знаний и постиндустриальной экономики. Рассмотрение этих вопросов осуществлено на примере ряда зарубежных стран, где в течение последних десятилетий проводятся серьезные теоретические и практико-ориентированные исследования в области смены парадигмы профессионального

образования, а также на опыте авторов настоящей статьи в части модернизации среднего профессионального образования в России.

Особое внимание уделено таким вопросам, как социально-конструктивистские основы современной парадигмы профессионального образования, студенто-центрированное обучение, модульные программы, результаты обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование, общество знаний, студенто-центрированное обучение, обучение в процессе деятельности, результаты обучения, социальный конструктивизм, качество обучения, модульные программы

Oleynikova O. N.¹, Muraveva A.A.²

¹Professor of Pedagogy, Director of Centre for VET Studies, Russia Moscow, observatory@cvets.ru

²PhD, philology, senior expert, Centre for VET Studies, Russia Moscow. observatory@cvets.ru

BACKBONE SIGNS OF MODERN PEDAGOGICS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: The article addresses key principles and trends underpinning vocational education and training development that respond to the needs of knowledge-based post-industrial economy. The issues under consideration are viewed against the background of countries known for decades for serious theoretical and practical research relating to the change in the vocational education and training paradigm, as well as to the authors' own experience of VET modernization in Russia.

Special focus is laid on such issues as student-centred teaching and learning, modular curricular, quality systems, social constructivism, learning outcomes.

Key words: vocational education and training, knowledge-based economy, student-centred teaching and learning, learning by doing, learning outcomes, social constructivism, quality of education and training, modular curricula.

Профессиональное образование в современном контексте становления экономики и общества знаний неизбежно ориентировано на модернизацию для удовлетворения потребностей различных целевых групп, оптимизации затрат (особенно в ситуации затянувшегося кризиса) и повышения его привлекательности для населения. В результате произошел пересмотр всей парадигмы профессионального образования, включая систему управления качеством, методику и роль преподавателей и мастеров производственного обучения [2].

Одним из путей реализации новой парадигмы является совершенствование самого процесса обучения с точки зрения осуществляемых в его рамках, так называемых мета-когнитивных процессов, которые предполагают понимание обучающимися собственных познавательных процессов, постоянную рефлексию относительно этих процессов, их самооценку и постоянное управление ими.

Самооценка – в свою очередь - предполагает рефлексию относительно собственных знаний и способностей, включая понимание того, что человек знает, как он думает и где и почему он применяет знания и стратегии. Управление процессом собственного познания (когнитивным процессом) относится к планированию и реализации соответствующих стратегий и их адаптации к изменяющимся ситуациям. Вышеуказанное означает перенос ответственности за обучение с преподавателей на обучающихся, что должно быть подкреплено соответствующей организацией учебного процесса и обучающей среды.

В контексте ускорения темпов изменений в сфере экономики и в социальной сфере такой подход является наиболее эффективным, поскольку позволяет дать обучающимся возможность освоить результаты обучения/компетенции, развивая их

способности обучаться в течение всей жизни.

В центре современной парадигмы и педагогики профессионального образования и обучения находятся результаты обучения [6]. Теоретическая основа использования результатов обучения при проектировании программ подкреплена многочисленными исследованиями [11], включая принципы и теории социального конструктивизма, являющиеся производными от зон ближайшего развития Выгодского, разработанные такими исследователями, как, например, Бергер П., Лукман Т. [4].

Существуют различные классификации результатов обучения, основанные на иерархии концептуальных подходов, описывающих результаты обучения. Наиболее известной является таксономия Блума, которая получила развитие в целом ряде последующих работ и будет рассмотрена ниже [5].

Одним из теоретических столпов современной парадигмы профессионального образования является теории социального обучения/научения. Теория социального обучения/научения, предложенная Альбертом Бандурой, является, возможно, самой влиятельной современной теорией обучения и развития [1]. Ее автор привнес в теорию обучения социальный параметр, доказывающий, что люди могут осваивать новую информацию и модели поведения, наблюдая за другими людьми.

Основное предположение, на котором основана эта теория, заключается в том, что люди учатся не через прямое подкрепление, но через наблюдение за моделями. Обучение происходит при наблюдении за поведением модели и мысленном повторении ее действий. Затем наблюдаемое поведение имитируется, и цикл завершается. Разумеется, при этом важно учитывать, что человек способен воспроизвести наблюдаемое поведение.

Даная теория позволяет объяснять различные виды сложного общественного поведения (например, гендерные роли и моральные дилеммы). Это принципиальное положение лежит в основе планирования процесса обучения в рамках современной парадигмы профессионального образования и обучения.

Следующей характеристикой современной парадигмы образования является ориентация на индивидуальные стили обучения. В этой связи важно отметить роль исследований У. Мишела, автора когнитивно-аффективной теории социального научения/обучения, который утверждает, что люди различаются в отношении нескольких субъектных переменных, и именно эти различия дают начало широкому разнообразию индивидуальных особенностей [8]. Во-первых, к ним относятся различные виды компетенций, оказывающих влияние на наши мысли и действия. Во-вторых, люди различаются своими стратегиями кодирования — в том смысле, что они по-разному репрезентируют или символизируют средовую стимуляцию. В-третьих, это ожидания или субъективные вероятности, отражающие степень правдоподобия того, что определенные способы поведения или события приводят к определенным результатам. Четвертая переменная - субъективные ценности - указывает на то, что люди различаются по той цене, которую они придают различным результатам. Наконец, существуют системы и планы саморегулирования, что означает, что поведение регулируется на основе индивидуально устанавливаемых стандартов.

В целом, когнитивный подход заслуживает особого упоминания, поскольку он предполагает индивидуальное освоение конкретных типов обучения, в то время как подходы, провозглашающие приоритет активного обучения, делают акцент на динамическую роль социальных взаимоотношений и ситуаций, в которых осуществляется обучение.

Также для становления теории современного образования большую роль сыграли и достижения в области исследований мозга. В публикации ОЭСР 2007 года «Понимание мозга: рождение науки об обучении» отражены результаты многолетних исследований, в области процессов восприятия, когнитивных и эмоциональных функций, которые помогают лучше понять процессы обучения для того, чтобы их

совершенствовать. Пластичность мозга и так называемые «сенситивные» (чувствительные) к обучению периоды представляют собой два ключевых вывода, которые явились результатами этих исследований [10].

Все упомянутые выше теории непосредственно связаны с концепцией студенто-центрированной педагогики, которая понимается как набор взаимосвязанных подходов к преподаванию и обучению, имеющих некоторую теоретическую и прагматическую общность в части ценностных основ и предположений. Неотъемлемой частью этой педагогики является обучение на основе опыта, рефлексивное обучение, открытое обучение, групповое обучение, практическое обучение и активное обучение.

Студенто-центрированная педагогика непосредственно связана с активными методами обучения. В Дании, например, в рамках студенто-центрированной педагогики, реализуется так называемая программа *Industriteknikeruddannelsen*, представляющая собой методику открытого обучения. В рамках этого подхода преподаватели получают значительную свободу в преподавании, а заинтересованные стороны, представляющие сферу труда, и студенты – больше возможностей участия в процессе проектирования и реализации образовательной программы. Метод открытого обучения означает, что студенты могут формировать компетенции в наиболее удобном для них темпе и в соответствии с индивидуальным стилем обучения. Использование данного метода предполагает серьезные изменения в культуре обучения – студентам разрешается свободно передвигаться в аудитории во время занятий, разговаривать друг с другом, шутить и т.д., что существенно повышает мотивацию студентов и улучшает достижение результатов обучения.

В Финляндии такой метод также активно используется. Так, в программах увеличен объем практического обучения, в том числе и на предприятиях. В результате 90% оценок в дипломе выставляются за результаты демонстрации умений.

Другими словами, все указанные выше теоретические подходы нашли отражение в образовательных программах, которые имеют модульную структуру и основаны на результатах обучения/компетенциях. Как правило, любая образовательная программа содержит описание целей и задач программы, результатов обучения, как всей программы, так и отдельных модулей/курсов/дисциплин [3,6]. При этом формулировка результатов обучения/компетенций содержат четкое указание на принадлежность программы к определенному уровню квалификации. Таким образом, формулировка результатов обучения имеет принципиально важное значение.

Следует также подчеркнуть разграничение результатов обучения и целей и задач программы. Цели и задачи – это намерения и ожидание методистов и преподавателей относительно того, что должно быть достигнуто в процессе обучения. В то время, как задачи позволяют планировать программы, результаты являются основанием для мониторинга и оценки процесса обучения.

Таблица 1. Связь между задачами и результатами обучения представлена ниже:

Цели/задачи	Результаты обучения
Акцент на намерениях преподавателя	Акцент на том, что будет уметь делать обучающийся
Описание намерений	Описание результатов обучения
Акцент на возможностях реализации обучения	Акцент на использовании освоенных знаний и умений
Включает в себя оценку объема обучения за конкретный период	Требует гибкости в определении ключевых точек оценки определенного объема обучения

Основоположником классификации результатов обучения является Д. Блум, чья классификация (таксономия) результатов обучения до сих пор успешно используется при проектировании образовательных программ [7]. Основным ее преимуществом является представление мышления в структурированной и доступной для практиков

форме.

С 1956 г. таксономия претерпела определенные изменения в связи с совершенствованием базовой концепции таксономии мыслительных процессов, в рамках которой нет их четкого разделения и, наоборот, подчеркивается их взаимосвязь.

В ходе многочисленных исследований установлено, что при проектировании модульной программы (профессиональных модулей) нужно искать ответы на следующие вопросы:

- каковы результаты обучения;
- какие знания и умения необходимы для достижения этих результатов обучения;
- какие методы обучения наиболее целесообразны для достижения результатов обучения (стратегии обучения, организационные формы и методы);
- какие средства обучения нужно использовать (электронное обучение, дистанционные методы);
- где оптимально проводить обучение (учебное заведение, предприятие)
- как должен быть структурирован процесс обучения.

Важно подчеркнуть, что модульная образовательная программа/модули отражают не логику отдельных дисциплин, но логику профессиональной деятельности: В этой связи осваиваемые результаты обучения/компетенции часто являются трансверсальными (общими – в нашей терминологии), то есть они могут использоваться/актуализироваться в различных ситуациях. И в этой связи остро стоит вопрос о способах интеграции трансверсальных / общих компетенций в образовательные программы. Сформированы два дополняющих друг друга подхода. В рамках первого - эти компетенции автоматически интегрируются в профессиональные. Это наблюдается в Германии.

Второй подход предполагает формирование отдельного перечня трансверсальных/общих компетенций, как это имеет место во Франции, где выделено 7 ключевых компетенций, освоение которых включено в программы совместно с пояснениями относительно того, как они могут быть связаны с освоением профессиональных предметов. Иногда предлагаются отдельные курсы для освоения общих компетенций.

Образовательные программы, ориентированные на результатах обучения – это целая философия и подход к образованию и планированию образования, в рамках которого все решения относительно программы являются производными от тех результатов, которые должны быть достигнуты к концу периода обучения. При этом результаты обучения являются производными от четко различаемых параметров физического, психологического и социо-культурного развития, требований окружающей среды, ролей и ответственности. При определении результатов обучения - по мере возрастания уровня образования - требования социально-культурной среды повышаются.

Ниже приведено сравнение формулировок результатов обучения в образовательных программах различных стран.

Таблица 2. Выдержки из образовательной программы по логистике, уровень квалификации 4 (аналог российского СПО базового уровня)

Параметр	Ирландия	Нидерланды	Испания
Модуль: выполнение логистической функции	Планирование инвентаризации и учета запасов	Координация и участие в принятии и хранении запасов/товаров	Оптимизация цепочки поставок
Студенты должны уметь			
осуществлять приемку товаров:	критически оценивать и проводить контроль	планировать и организовывать:	определять этапы и осуществлять операции в рамках логистической

	запасов с использованием систем учета запасов:		цепочки в соответствие с уровнями обслуживания и требованиями качества в части отслеживания наличия товаров
планировать приемку (определять время разгрузки на основе количества грузов и транспорта и т.д.) планировать приемку и распределение терминалов и т.д. определять места хранения	классифицировать запасы с использованием анализа ABC анализировать запасы по назначению определять и приводить примеры в формате SMART при планировании запасов разрабатывать систему эффективных запасов и их мониторинга	планировать график, осуществлять мониторинг логистических мероприятий по приемке и хранению товаров для обеспечения их правильного хранения и в зависимости от приоритетов их использования планировать принимать решения по оптимизации процессов	рассчитывать стоимость логистики в части переменных параметров, связанных с осуществлением услуг по дистрибуции, для формирования бюджета логистической службы анализировать и контролировать наиболее часто встречающиеся проблемы в логистической цепочке для их решения

Важно подчеркнуть, что при проектировании образовательных программ особое внимание уделяется сбалансированности учета в них профессиональных и общих компетенций обучающихся. А при реализации программ – учету индивидуальных стилей обучения и использованию различных методов преподавания для вовлечения обучающихся в процесс обучения, повышения их ответственности за процесс обучения и его результаты, для формирования у них способности к рефлексии, работе в команде и сотрудничеству.

Следует подчеркнуть, что использование результатов обучения позволяет формировать области доверия между теми, кто обучается, и кто обучает. Педагогика, основанная на результатах обучения, основана на конструктивистских теориях социального обучения/научения и переосмысленных бихевиористских положениях, в частности – социального и когнитивного бихевиоризма.

Смысл современных трактовок результатов обучения заключается в признании их междисциплинарного характера и учета в них общих/трансверсальных компетенций. Таким образом, результаты обучения являются организующим фактором, позволяющим формулировать достижения различных целевых групп обучающихся независимо от форм и форматов, а также продолжительности обучения. Благодаря этому результаты обучения являются общей рамкой или основой для преподавания, обучения и оценки.

Программы, ориентированные на результаты обучения, изначально (в 90х годах прошлого века) появились в Бельгии (Фландрия), Финляндии, Франции, Венгрии, Ирландии, Нидерландах, Норвегии, Швеции, Великобритании и др. Позже этот подход стал использоваться практически во всех странах Восточной Европы и Средиземноморья.

В ряде стран осуществляется модернизация профессиональных образовательных программ на основе результатов обучения. Это такие страны, как: Австрия, Бельгия/Валлония, Болгария, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Германия, Греция, Исландия, Латвия, Лихтенштейн, Мальта, Португалия, Словакия, Испания, Турция.

В последние годы системная разработка программ на основе результатов обучения/компетенций заметно интенсифицировалось в связи с принятием

Европейской рамки квалификаций, основанной на результатах обучения.

В заключение еще раз подчеркнем основные положения:

- в современном мире профессиональное образование теряет узкую направленность, начиная ориентироваться на более широкие знания и умения, и требует «прочной» общеобразовательной основы, позволяющей гражданам гибко адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда, продолжая образование и обучение в течение всей жизни,
- для современного работника важны как профессиональные, так и общие компетенции,
- новые требования к профессиональному образованию привели к формированию новой парадигмы и педагогики профессионального образования,
- теоретической основой новой парадигмы и педагогики профессионального образования являются теории социального научения/обучения, теории социального конструктивизма и когнитивизма,
- практическая реализация новой педагогики предполагает использование модульных технологий, основанных на результатах обучения/компетенциях,
- в настоящее время практически все экономически развитые страны осуществляют переход или уже перешли на реализацию модульных образовательных программ профессионального образования, основанных на результатах обучения/компетенции, которые успешно используются в начальном и непрерывном профессиональном образовании и обучении, обучении взрослого населения, повышении квалификации работников и обучении безработных граждан,
- массовый переход на модульные технологии, основанные на результатах обучения/компетенциях, обусловлен особенностями общественного и экономического развития,
- за счет ориентации на результат, модульные образовательные программы позволяют осуществлять гибкую адаптацию содержания к изменяющимся требованиям в сфере труда, что означает, что такие программы реагируют на изменения структуры рынка труда и спрос на новые компетенции.

Список литературы:

1. А. Бандура. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
2. Муравьева А.А. Формирование современной парадигмы профессионального образования в Российской Федерации в свете интеграционных процессов/ Вестник Тверского государственного университета, №23, 2010. С 102-115.
3. Модульные технологии и разработка образовательных программ: учебное пособие / О.Н. Олейникова, А.А.Муравьева, Ю.В.Коновалова, Е.В.Сартакова. Изд. 2-е, перераб. и доп.- М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2010. – 256 с.: ил.
4. Berger, P. L., Luckmann, T. The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. 1966.
5. Blaume D. (2011) Writing and using good learning outcomes, Leeds Met university. [Http://www.leedsmet.ac.uk/Learning_Outcomes.pdf](http://www.leedsmet.ac.uk/Learning_Outcomes.pdf)
6. Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes. Cedefop, 2012
7. Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. CEDEFOP, 2010
8. Mischel W. Cognitive-Affective System Theory. psychology.illinoisstate.edu/.../Mischel.htm
9. The shift to learning outcomes. Policies and Practices in Europe. Cedefop, 2008
10. Understanding the brain: the birth of a new learning science. OECD, 2007
11. Kolb. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1984)

Опфер Е. А.

к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский
государственный социально-педагогический университет»

Россия, г. Волгоград

E-mail: eug.opfer@yandex.ru

**РИСКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ОБЪЕДИНЕНИЯ ВУЗОВ**

Аннотация: в статье рассмотрено положение педагогического образования в условиях объединения вузов. Выделены и раскрыты группы рисков, с которыми столкнулась или может столкнуться в ближайшее время система высшего педагогического образования России.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, риски педагогического образования, объединение вузов.

Opfer E. A.

Ph. D, assistant professor

Volgograd State Social-Pedagogical University, Russia, Volgograd

E-mail: eug.opfer@yandex.ru

**RISKS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF
UNIVERSITIES INTEGRATION**

Abstract: The article shows the position of High Pedagogical Education in the process of Universities integration. The author underlines the groups of risks which could be faced by Russian system of High Pedagogical Education in the nearest time.

Keywords: High Pedagogical Education, Risks of Pedagogical Education, Universities Integration.

На сегодняшний день политика Минобрнауки России относительно системы высшего образования направлена на укрупнение вузов. Основная цель данного процесса – оптимизация расходов на содержание системы высшего образования. Еще одна причина данного процесса – демографическая ситуация в России. По данным Росстата, количество молодых людей в возрасте 15-19 лет за последнее десятилетие сократилось почти в два раза (с 12 544 человек в 2004 г. до 6 829 человек в 2015 г.). Это обстоятельство ведет к значительному сокращению количества абитуриентов, что влечет сокращение нагрузки преподавателей и нерентабельность содержания большого количества вузов.

Документ, положивший начало процессу создания опорных университетов, был подписан 16 октября 2015 г. министром образования и науки Российской Федерации Дмитрием Ливановым. Название приказа: «О проведении конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития и создания на базе образовательных организаций опорных университетов». По мнению ученых и экспертов, укрупненные вузы должны стать более конкурентоспособными как в регионе, так и в масштабе всего государства, поскольку будут объединены усилия научных школ, вузовская наука перестанет страдать «мелкотемьем»; более рационально будут использованы материальные и людские ресурсы; будут созданы более благоприятные условия для развития мощных студенческих движений, организаций и объединений [1,2,3].

Обращение к зарубежному опыту (проведен контент-анализ 30 сайтов ведущих мировых университетов, имеющих в своей структуре педагогические профили

подготовки), [1] показало, что в основном подготовка педагогических кадров осуществляется на базе уже имеющегося высшего образования как дополнительная квалификация. Таким образом, мировая практика подтверждает правомерность подготовки педагогических кадров на базе классического университетского образования. Поэтому можно предположить, что процесс объединения педагогических и классических университетов представляет собой этап на пути перехода на европейскую модель педагогического образования.

В настоящее время особенно активно происходит объединение вузов «путем присоединения» педагогических вузов к классическим университетам.

Однако повсеместное объединение вузов кроме обеспечения экономической и управленческой оптимизации влечет за собой и вполне конкретные риски, связанные с возможным снижением качества и престижа педагогического образования в укрупненных или вновь созданных вузах.

Многие ученые отмечают, что для российских вузов процесс объединения является в первую очередь проблемой (Павлова В.В., Бурлакова В.В., Новиков А.Н. и др.). Особенно высокому риску подвергаются профильные вузы, присоединенные к более крупным образовательным организациям. При этом основной задачей субъектов управления качеством образования в укрупненных вузах, должно стать сохранение специфики профильных факультетов и кафедр, которые накоплены на протяжении десятилетий [3,5].

В последнее время появляется много научных публикаций, посвященных рискам, возникающим в связи с объединением вузов [3,4]. Стоит подчеркнуть, что все риски, перечисленные ниже, так или иначе, восходят к риску возможного снижения качества образования в вузе. Поэтому при разработке стратегических планов развития укрупненных вузов необходимо планировать процесс управления качеством, учитывая все группы рисков. Анализ литературы по проблемам рисков вузов в связи с процессами их укрупнения / объединения, позволил нам выделить несколько групп рисков педагогического образования.

Риск увольнения сотрудников в случае несогласия сотрудника (ППС и УВП) с решением о слиянии /объединении вузов [2,5]. Это в свою очередь, ведет к риску роста безработицы среди квалифицированных кадров, либо к их оттоку их сферы образования в иные сферы. С другой стороны, руководство вновь созданного (укрупненного) вуза вынуждено искать новых сотрудников, зачастую менее опытных, что может повлечь снижение качества образования. Снизить риск оттока педагогических кадров возможно при организации систематического оповещения сотрудников о процессе объединения вузов, проведении разъяснительных работ со структурными подразделениями.

Риск снижения мотивации студентов к обучению в объединенном вузе. Данный риск обусловлен высокой степенью неопределенности статуса и востребованности диплома об образовании, полученном в укрупненном вузе. Как и в случае с риском увольнения сотрудников, свести к минимуму данный риск возможно при организации разъяснительных работ со студентами.

Снижение качества образования по направлениям/профилям присоединенных вузов [3]. Объединение вузов неизбежно ведет к оптимизации в них структурных подразделений. Объединение кафедр в соответствии с формальными (количественными) требованиями, процесс переработки основных образовательных программ под требования новых стандартов и, одновременно, требования укрупненного вуза, может отодвинуть сам образовательный процесс на второй план. Кроме того, риск увольнения сотрудников, рассмотренный выше, также может повлечь за собой снижение качества образования.

Риск потери специфики педагогических профилей подготовки [3]. Данный риск является следствием риска снижения качества педагогического образования. Как уже

было сказано, присоединенный вуз вынужден оптимизировать структурные подразделения. Объединение факультетов и кафедр с одной стороны и сокращение бюджетных мест на присоединенные профили закономерно влечет за собой потерю ряда направлений подготовки. Это может повлечь и такие серьезные последствия, как недостаток педагогических кадров на региональном рынке труда. Системный мониторинг рынка труда на предмет востребованности педагогических профилей может способствовать минимизации данного риска.

Отток абитуриентов с педагогических профилей. Безусловно, в целом количество абитуриентов, поступивших в вуз, будет достаточно большим, поскольку в результате объединения в регионе будет снижен уровень конкуренции между вузами. Однако, количество первокурсников, зачисленных на педагогические специальности/направления, может быть существенно ниже. Для снижения данного риска, вузу необходимо активизировать профорientационную работу со школами, проводить более широкую рекламную кампанию в период приемной комиссии.

Риск снижения уровня лояльности со стороны работодателей по отношению к выпускникам присоединенного вуза. Иначе говоря, качество образования в укрупненном вузе в период его становления может быть поставлено под сомнение региональными работодателями, что может негативно отразиться не только на вузе, но и на его выпускниках. Тесное взаимодействие с работодателями на всех этапах образовательного процесса – при переработке образовательных программ, на этапе реализации образовательного процесса, а также этапе итоговой государственной аттестации.

Риск потери имиджа объединенных вузов [2,4]. Данный риск является следствием всех перечисленных рисков. В связи с этим необходимо принятие комплекса мер по взаимодействию со всеми заинтересованными сторонами вуза, популяризации педагогического образования среди потенциальных абитуриентов, их родителей, а также потенциальных работодателей выпускников вуза.

Стоит отметить, что большинство из перечисленных рисков являются универсальными для вузов различных профилей, особенно гуманитарных.

Группы рисков, рассмотренные в статье, взаимосвязаны между собой. Так, например, риск увольнения сотрудников ведет к риску снижения качества образования. Это в свою очередь, может повлечь снижение лояльности работодателей к выпускникам педагогического вуза. Данный факт влечет отток абитуриентов и снижение мотивации уже поступивших в вуз студентов. Перечисленная цепочка рисков неизбежно влечет к снижению имиджа вуза в целом. Последствия, связанные с данными рисками могут быть фатальными для педагогического образования, актуализируя проблему нехватки педагогических кадров в организациях основного общего образования. Во избежание тяжелых социальных последствий руководству укрупненных вузов необходимо разработать стратегию сохранения и развития качества образования, основанную на равноправии всех профилей подготовки. В этом случае предполагаемая экономическая выгода от реформирования системы высшего образования сможет быть достигнута без ущерба для качества высшего образования, в частности и педагогического.

Список литературы:

1. Воронин А.В., Шегельман И.Р. Зарубежный опыт интеграции университетов // Электронный научный журнал «Инженерный вестник Дона», № 2. – 2013 (<http://www.ivdon.ru/magazine/archive/n2y2013/1642>).
2. Ключев А.К., Ключева П.А. Слияние в высшей школе: устойчивые практики и решения // Университетское управление: практика и анализ. № 6. – 2010. – с. 6-16.
3. Новиков А.Н. Высшее педагогическое образование в условиях реорганизации педагогических вузов // Высшее образование в России. – № 10, 2013. – с. 34-38.
4. Опфер Е.А. Риск-менеджмент в управлении качеством образования в вузе //

Высшее образование в России. – 2015 - № 10. – с. 84-91.

5. Павлова В. В., Буракова И. Б. Управление процессом адаптации преподавателей при объединении вузов // [Образовательная среда: стратегия развития](#). Материалы IV Междунар. науч-практ. конф. (Чебоксары, 11 дек. 2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № 3 (4). – С. 155–158.

УДК 378.147

Павлова И. В.

к.х.н., доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет» Россия, г. Казань

E-mail: ipavlova@list.ru

МЕТОД ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ФОРМАТЕ

Аннотация: В рамках реализации компетентного подхода в системе высшего инженерного образования особую роль начинает играть проектное обучение, как инновационный тип образования, который способствует формированию ключевых компетенций будущих специалистов и существенно активизирует мыслительную деятельность обучающихся.

Ключевые слова: метод проектов, активные методы обучения, инженерное образование, компетентностный подход.

Pavlova I. V.

Ph. D, assistant professor
FGBOOU WAUGH «The Kazan national research
technological university», Russia, Kazan

E-mail: ipavlova@list.ru

THE METHOD OF PROJECT TRAINING IN THE COMPETENCE FORMAT

Abstract: In the framework of the competency approach in the system of higher technical education special role is played by project learning as an innovative type of education that contributes to the formation of key competences of future specialists and boosts the cogitative activity of students.

Keywords: method of projects, active learning methods, engineering education, competency approach.

Стремление государства занять достойное место в международной системе разделения труда не представляется возможным без обеспечения опережающей подготовки специалистов, способных уже сегодня решать задачи инновационного развития и учитывающих не только текущие потребности, но и перспективные запросы промышленности и общества в целом. Это означает острую необходимость формирования у будущих специалистов набора компетенций, позволяющих ставить и решать новые задачи, предлагать инновационные решения. В условиях быстрого обновления информации ключевым аспектом подготовки конкурентноспособного индивида становится идея многократного обучения и переобучения человека на протяжении всей трудовой жизни [2, С. 9].

Образование взрослых в настоящий момент выступает как одна из наиболее актуальных теоретических и практических проблем. От ее решения во многом зависит уровень экономического и социального развития государства.

Реализуемая на практике концепция непрерывного образования позволяет

человеку получать необходимые ему на каждом жизненном этапе различные блоки компетентности по мере возникновения жизненно важной необходимости в них.

Присоединение России к Болонскому процессу, направленному на гармонизацию высшего образования в Европе, призванному способствовать росту качества образования, повышению конкурентоспособности вузов и взаимному признанию дипломов стран-участниц данного процесса, также диктует необходимость дальнейшего повышения уровня и качества подготовки специалистов, совершенствования всего многообразия форм и методов обучения. Большую роль в процессе образования начинают играть активные методы обучения, которые повышают мотивированность обучающихся к учебе.

В рамках реализации активных методов обучения в системе высшего инженерного образования особую роль начинает играть проектное обучение.

Проблема внедрения проектного обучения актуальна, и можно выделить несколько аргументов в его пользу:

- 1) проектирование есть разновидность проблемно-развивающего обучения;
- 2) проектирование определяет новый, современный, инновационный облик любого предприятия и организации;
- 3) проектирование изменяет тип мышления участников проекта, приближая его к потребностям 21-го века;
- 4) проектирование реализует идеи личностно-ориентированного образования;
- 5) проектирование изменяет конкурентоспособность, позволяет овладеть проектным, т.е. опережающим, прогностическим мышлением.

По мере воплощения в жизнь принципа непрерывности образования меняется характер мотивации и знаний, необходимых человеку на каждом этапе его жизни. Основной проблемой образования становится не усвоение постоянно увеличивающегося объема знаний, а ориентация в потоке возрастающей информации, а также производство знания, которого нет, но потребность в котором человек ощущает. Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать источник новых знаний. Таким источником и способно быть проектирование.

Проектное обучение, предполагает составление проектов, но эти проекты не носят чисто учебного характера, а берутся из потребностей социальной жизни, возможно из личной жизни и опыта проектировщика и выполняются не в ходе учебной деятельности, а посредством учебной деятельности.

Проектное образование - это инновационный тип образования, который предполагает получение нового знания, решения относительно возникшей проблемы в процессе образования, что меняет его социальную функцию, которое перестает только транслировать знание, и начинает его создавать.

Ценностью проектного образования становится не подготовка личности к жизни, а ее развитие в процессе овладения новыми способами решения проблем и порождения новых знаний [1, С. 79].

Работа над проектом представляет собой комплексную систему последовательно выстроенных особым образом педагогических приемов и методов индивидуальной и командной работы (проблемная лекция, дискуссия, круглый стол, мозговой штурм, поисковый метод, исследовательский метод, самостоятельная работа студентов и работа в команде), позволяющую обеспечить активную деятельность обучающихся в работе по выявлению, анализу и поискам путей разрешения проблемных ситуаций.

При реализации метода проектов в учебном процессе обучающиеся должны исследовать проблему и предложить пути решения. Подобный подход требует активной работы каждого участника, ощущающего возложенную на него ответственность и оказанное ему доверие, что обеспечивает высокий уровень вовлеченности всех участников в образовательный процесс.

В ходе работы над проектом участникам предлагается самостоятельно или в

командах выполнить строго регламентированные по времени задания, направленные на: описание и анализ проблемной ситуации, проведение оценки состояния (уровня, глубины) проблемы, проведение оценки признаков и индикаторов состояния проблемы, уточненный анализ состояния проблемы в соответствии с актуальными данными, определение вызовов и путей решения проблемы [3, Р. 18].

Таким образом, внедрение обучения с помощью метода проектов реализует принципы интерактивности, результативности, самостоятельности и вовлеченности обучающихся в учебный процесс, способствует формированию ключевых компетенций будущих специалистов, существенно активизирует мыслительную деятельность обучающихся независимо от уровня их предварительной подготовки и мотивации.

Список литературы:

1. Жураковский В.М., Инновационные исследования в центре инженерной педагогики/В.М. Жураковский, В.М. Приходько, З.С. Сазонова // Высшее образование. – 2009. -№ 2. - С. 79—81.
2. Иванов, В.Г. Подготовка инженеров в исследовательском технологическом университете в контексте новых вызовов и проблем инженерного образования/ Дьяконов Г.С., Иванов, В.Г., Кондратьев В.В.// Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 23. С. 7-12.
3. P. Sanger. «Integrating Project Management, Product Design with Industry Sponsored Projects provides Stimulating Senior Capstone Experiences», International Journal of Engineering Pedagogy, Vol. 1 (2), 13 (2011).
УДК 159.9.075

Паршина О. И.

специалист управления гарантии качества образования
ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»
Россия, г.Чита

E-mail: parshina_olya88@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ РАБОТЫ
С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ**

Аннотация: Статья посвящена вопросам готовности выпускников – бакалавров к работе с одаренными учащимися. На основе проведенного констатирующего эксперимента показано, что учителя – бакалавры не обладают достаточной психологической подготовкой для осуществления педагогической деятельности в современной школе. Для решения проблемы предложен курс по выбору для изучения в рамках магистратуры.

Ключевые слова: одаренный учащийся, бакалавр, магистр, социально-психологический портрет учителя, курс по выбору

Parshina O. I.

Specialist of Department of Assurance Quality Education
«Transbaikal State University», Russia Chita

E-mail: parshina_olya88@mail.ru

**IMPORTANT FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL
PORTRAIT OF THE TEACHER FOR A
WORK WITH GIFTED STUDENTS**

Abstract: The article is associated with the matter of preparation graduates – bachelors to work with gifted students. On the basis of ascertaining experiment shows that teachers – bachelors do not have sufficient psychological preparation for the implementation of educational activities in the modern school. To solve the problem proposed course of choice

for the study as a part of Masters.

Keywords: gifted student, Bachelor, Master, social and psychological portrait of the teacher, elective course

Современное мировое сообщество остро нуждается в новых нестандартных решениях актуальных глобальных проблем. Помочь человечеству в поиске таких решений могут люди, способные мыслить нелинейно, предпринимать смелые необычные шаги.

Именно сегодняшние одаренные дети могут стать в будущем надеждой на процветание мирового сообщества. Однако для развития таких детей и реализации их потенциальных возможностей необходимо создавать специальные условия, что является одной из приоритетных задач не только в нашей стране, но и во всем мире. [3]

Учитывая, что именно в школе происходит эмоциональное, социальное и психическое становление личности, особую роль в данном вопросе играет учитель, подготовка которого должна отвечать ряду особых характерных специфике работы требований. Для успешной работы с учащимися современный учитель должен обладать рядом компетенций, формирующихся в результате освоения трех основных элементов подготовки: психолого-педагогической, методической и предметной. [2; 3]

Остановимся более подробно на психолого-педагогической подготовке педагога.

Учитель, работающий с одаренным ребенком, должен быть способен к постоянному профессиональному и личностному росту, свободен от догм и стереотипов, быть гибким, выстраивать свою модель поведения и отношений с учеником в зависимости от ситуации. Такому учителю должно быть свойственно положительное восприятие самого себя, учеников, коллег. Именно эти качества педагога помогают учащимся преодолеть отчуждение от школы и посещать уроки с интересом и удовольствием. [5]

С целью определения психолого-педагогической готовности выпускников – бакалавров направлений: 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: Информатика и физика (58 человек) к работе с одаренными детьми нами был проведен констатирующий эксперимент. Опрошенные выпускники, получившие дипломы бакалавров и уже имеющие право работать в общеобразовательных школах, в данный момент являются магистрантами по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, магистерские программы: «Информационные технологии в физико-математическом образовании» и «Физическое образование». Однако необходимо оценить, имеет ли их социально-психологический портрет необходимые для этого характеристики [1].

Для оценки социально-психологического портрета учителя мы воспользовались методикой Г. В. Резапкиной «Психологический портрет учителя» [4]. В данную методику входит оценка следующих параметров:

1. Приоритетные ценности (определение того, что является наиболее значимым для данного учителя: взаимоотношения с учащимися, с коллегами или собственные переживания и проблемы).
2. Психоэмоциональное состояние (оценка эмоциональной стабильности учителя, его способности адекватно и спокойно реагировать на раздражающие факторы).
3. Самооценка (определение того, как учитель воспринимает самого себя, уровня его внутренней согласованности).
4. Стиль преподавания (установление стиля преподавания опрашиваемого учителя: демократический, либеральный или авторитарный).
5. Уровень субъективного контроля (оценка уровня сформированности ответственности за сложившиеся отношения с другими людьми и обстоятельства своей жизни).

Респондентам было предложено 50 вопросов с тремя вариантами ответа для

выбора одного из них. Преобладание определенного ответа (более пяти выборов) для каждого из пяти параметров дает основание отнести поведение учителя, его чувства и реакции к определенной группе согласно методике оценки результатов тестирования.

В результате обработки полученных данных были выявлены следующие результаты.

Приоритетные ценности (диаграмма 1)

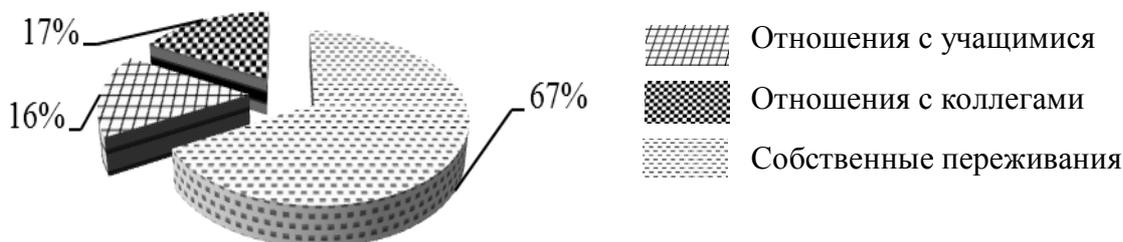


Диаграмма 1 – Приоритетные ценности

Профессионально важные качества учителя – любовь к детям, стремление понять и помочь. Если общение с детьми не является приоритетной ценностью учителя, ему не стоит рассчитывать на любовь и доверие детей, даже если он прекрасно знает свой предмет и методику преподавания [4].

Из диаграммы 1 видно, что 67 % респондентов делают акцент на собственном внутреннем мире, что говорит об их концентрации на своих переживаниях и проблемах. В отношениях с коллегами и учениками преобладает сдержанность, отчужденность, которая может быть вызвана как личностными особенностями, так и неблагоприятным психоэмоциональным состоянием (избегание контактов, вызванное усталостью и нервным истощением). Возможно, круг интересов учителя не исчерпывается школьными проблемами, есть и другие возможности самореализации. Нередко в этом случае человек ищет опору в себе и вне школы.

У 16 % опрошенных приоритетными являются взаимоотношения с учащимися, что свидетельствует об особой значимости для учителя интересов и проблем школьников. В основе отношений лежит безусловное принятие учеников, которые безошибочно чувствуют человека, готового отстаивать их интересы, и платят ему доверием и любовью. На уроках такого учителя ученики чувствуют себя в безопасности и комфорте. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность плодотворной работы и сохраняет психическое здоровье как учителя, так и учеников.

17 % респондентов считают наиболее значимыми отношения с коллегами, что говорит об особой значимости для учителя его отношений с другими педагогами, об ориентации на их мнение, что может свидетельствовать о групповой зависимости, которая нередко объясняется низкой самооценкой. Учителя мало интересует внутренний мир ученика. В отношениях с таким учителем учащиеся ведут себя настороженно, напряженно, не видят в нем союзника. Отношения в лучшем случае не носят личностной окраски или пронизаны чувством недоверия и отчуждения.

1. Психоэмоциональное состояние (диаграмма 2)

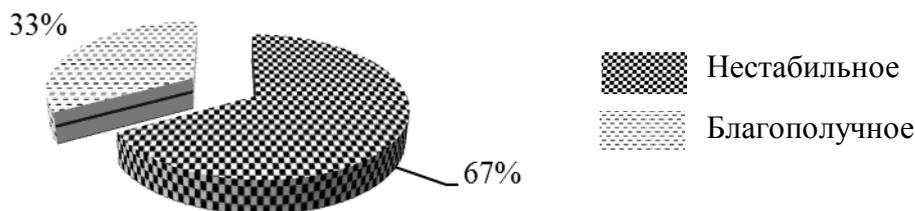


Диаграмма 2 – Психоэмоциональное состояние

Особенности поведения и восприятия учителя во многом обусловлены

состоянием его нервной системы. При информационных и эмоциональных перегрузках, характерных для работы в школе, возможны нарушения двигательного и речевого поведения учителя, проблемы со здоровьем [4].

Из диаграммы 2 можем сделать вывод, что 67 % опрошенных находятся в нестабильном психоэмоциональном состоянии, которое, как правило, определяется тремя факторами в их различных сочетаниях: врожденная повышенная чувствительность нервной системы; неблагоприятное стечение обстоятельств; личностные особенности, определяющие неадекватную реакцию на них.

Напротив, 33 % респондентов находятся в благополучном психоэмоциональном состоянии, которое определяет эффективность работы учителя, дает возможность не терять самообладания в экстремальных ситуациях и принимать верные решения. Эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность учителя благотворно влияют на психологический климат в школе, если только человек не стремится преуменьшить свои проблемы

3. Самооценка (диаграмма 3) Самооценка, или самовосприятие – это оценка человеком самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Представления учителя о принципах преподавания, вся его «личная педагогическая философия» во многом определяются его самооценкой [4].

Из диаграммы 3 видим, что 50 % опрошенных обладают неустойчивой самооценкой, которая может меняться в зависимости от ситуации. При удачном стечении обстоятельств педагог с неустойчивой самооценкой испытывает эмоциональный и творческий подъем. В эти моменты учитель преображается: он раскован, уверен в себе, у него все получается. Снижение самооценки в «полосе неудач» негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

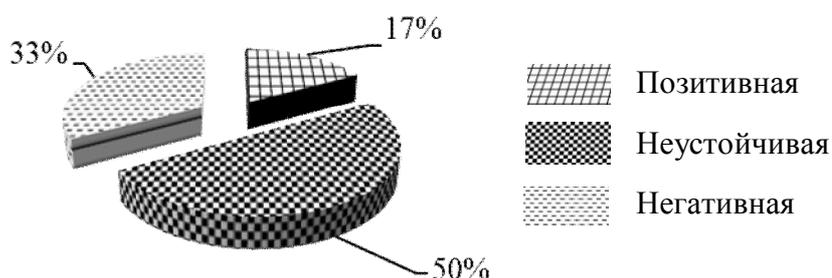


Диаграмма 3 – Самооценка

33 % респондентов имеют негативное самовосприятие. Такому человеку трудно вступать в свободное общение с другими. Ему свойственно принижать значение личности другого человека точно так же, как и своей, поэтому он стремится повысить свою самооценку, нередко за счет учеников. Переход на неформальный стиль преподавания, требующий от него большого интеллектуального, эмоционального и нравственного напряжения, обнажает уязвимые места, создает угрозу внутренней согласованности учителя.

Позитивным самовосприятием отличаются 17 % опрошенных, что характеризует их как людей, в полной мере реализующих свои возможности. Учителям, обладающим позитивным самовосприятием, легко создавать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учащимися в тесные контакты и оказывая им психологическую поддержку. Они доверяют людям и ждут от них дружелюбия, а не враждебности; ученика воспринимают как личность, заслуживающую уважения. Благодаря таким учителям возможно личностное развитие школьников.

3. Стиль преподавания (диаграмма 4)

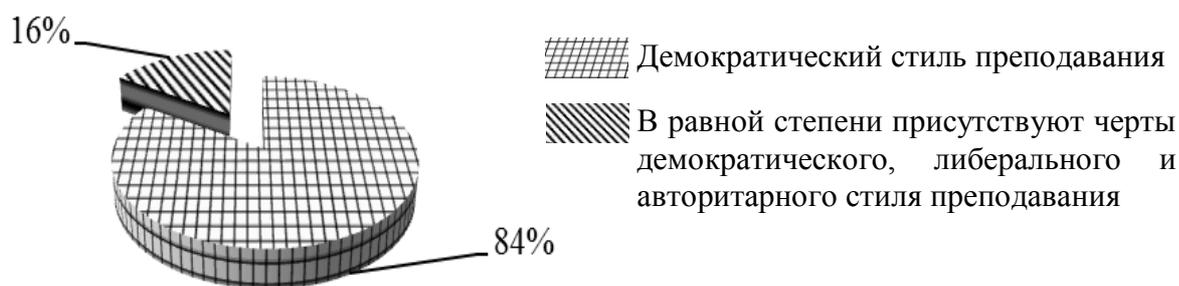


Диаграмма 4 – Стиль преподавания

На формирование стиля преподавания оказывает влияние целый ряд факторов: личностные особенности, жизненные установки, опыт. Стиль преподавания может способствовать эффективности работы учителя или осложнять выполнение учителем своих профессиональных обязанностей [4].

Из диаграммы 4 можем сделать вывод о том, что 84 % респондентов являются сторонниками демократического стиля преподавания. Учитель привлекает учеников к принятию решений, прислушивается к их мнению, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Основные методы воздействия: побуждение, совет, просьба. Удовлетворенность своей профессией, гибкость, высокая степень принятия себя и других, открытость и естественность в общении, доброжелательный настрой, способствующий эффективности обучения.

По результатам анкетирования 16 % опрошенных нельзя однозначно отнести к какой-либо группе по их стилю преподавания, так как магистранты выбрали одинаковое количество первых, вторых и третьих вариантов ответа. В этом случае можем говорить о наиболее гибкой модели преподавания, то есть респонденты, вошедшие в данную группу, выбирают стиль преподавания согласно конкретной педагогической ситуации.

4. Уровень субъективного контроля (диаграмма 5)

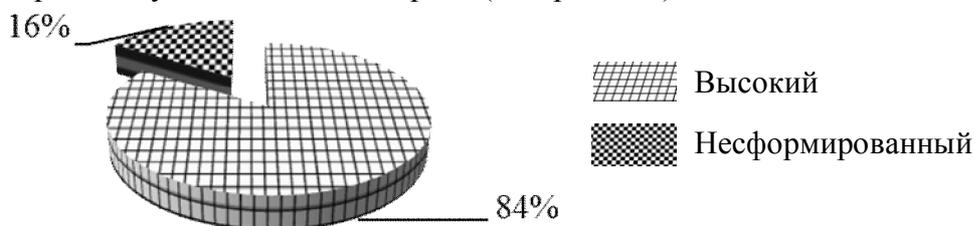


Диаграмма 5 – Уровень субъективного контроля

Уровень субъективного контроля показывает, какую меру ответственности за наши отношения с людьми и факты нашей жизни мы готовы взять на себя. Профессия учителя требует готовности отвечать за другого человека, иногда ценой своего душевного комфорта и личного времени [4].

Из диаграммы 5 видим, что 84 % опрошенных обладают высоким уровнем субъективного контроля. Такие педагоги принимают на себя ответственность за все, что происходит в их жизни, объясняя это своим характером и поступками, а не внешними обстоятельствами (помощь или препятствия со стороны людей и обстоятельств). Они не склонны подчиняться давлению других, остро реагируют на посягательства на личную свободу, обладают высокой поисковой активностью и уверенностью в себе.

У 16 % респондентов недостаточно сформирована ответственность за сложившиеся отношения и обстоятельства их жизни.

Результаты констатирующего эксперимента показали потенциальные психологические проблемы учителей, работающих с одаренными учащимися. В целом

мы можем сделать вывод, что опрошенные выпускники – бакалавры психологически не полностью готовы к работе педагога и имеют в своей профессиональной деятельности ряд связанных с этим затруднений.

В качестве одного из решений данной проблемы, нами было предложено введение в учебный план для направления 44.04.01 Педагогическое образование, магистерские программы: «Информационные технологии в физико-математическом образовании» и «Физическое образование» курса по выбору «Работа с талантливыми и одаренными детьми при обучении физике, информатике», одной из задач которого является психологическая подготовка магистрантов к осуществлению педагогической деятельности, в том числе и с одаренными учащимися. В рамках данного курса происходит теоретическая подготовка магистрантов и обобщение эмпирического материала, накопленного учителями-практиками. Особое внимание в курсе уделяется проблемам работы с одаренными детьми-инвалидами. Данный курс включает в себя следующие три модуля, в каждый из которых входит материал, необходимый современному учителю для его эффективной работы и уверенности в своих решениях в ходе педагогической деятельности:

Модуль 1: Теоретико-методологические основы детской одаренности.

Модуль 2: Политика государства в области работы с одаренными детьми.

Модуль 3: Формы и методы работы с одаренными детьми при обучении физике, информатике.

В первом модуле представлена информация о понятийном аппарате детской одаренности (задатки, способности, одаренность, талант, гениальность), об основных направлениях исследований данной проблемы в нашей стране и за рубежом, о различных концепциях, теориях и моделях детской одаренности, а также рассмотрены методики определения вида одаренности (различные тесты способностей и достижений). В первый модуль входит раздел «Психолого-педагогические особенности одаренности», изучение которого позволяет магистрантам понять особенности одаренных учащихся и специфику работы с ними.

В ходе изучения второго модуля педагоги должны понять, что выявление и развитие одаренных детей является одним из важнейших направлений государственной политики в сфере образования. Модуль 2 дает возможность познакомить учителей как с политикой нашего государства в области работы с одаренными детьми, так и с некоторыми тенденциями мировой политики в данной области. Наиболее подробно в модуле рассматриваются основные государственные документы, касающиеся проблемы одаренности (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»; Рабочая концепция одаренности Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова и другие).

В третьем модуле раскрываются конкретные методики работы с одаренными учащимися, такие как теория решения изобретательских задач, олимпиадное движение, исследовательская деятельность учащихся, кружок как одна из основных форм организации работы с одаренными детьми, экскурсии школьников, консультирование учащихся в заочных школах при вузах и летние предметные школы для одаренных учащихся. А также рассмотрена роль информационных технологий в обучении и развитии одаренных детей, и типы образовательных структур для обучения одаренных детей.

Такая всесторонняя подготовка в дальнейшем позволит сегодняшним магистрантам эффективно реализовывать уже имеющийся практический опыт в ходе работы с одаренными детьми.

В результате изучения предложенного курса у будущих учителей физики и информатики происходит развитие таких особенностей их социально-психологического портрета, как высокие приоритетные ценности, устойчивое психоэмоциональное состояние, достаточный уровень самооценки, стиль

преподавания, отвечающий потребностям одаренных учеников, и высокий уровень субъективного контроля, необходимых для эффективной работы с одаренными детьми.

Список литературы:

1. Кашапов М. М., Дудырева Н. В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестн. Костромского государственного ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2013. Вып. 2. Том 19. С. 29 – 33.
2. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки // Вестн. Пермского государственного гум.-пед. Ун-та. Сер. Психологические и педагогические науки. 2014. Вып. 1. С. 184 – 198.
3. Рабочая концепция одаренности. М.: Магистр, 1998. 68 с.
4. Резапкина Г. В. Отбор в профильные классы. М.: Генезис, 2005. 124 с.
5. Савенков А. И. Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2012. 360 с.

УДК 372.882

Полькина С. Н.

к.п.н., доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» Россия, г.Оренбург

E-mail: swetlana_polkina@mail.ru

**ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация: В статье раскрыты теоретические аспекты проблемного обучения, дано определение проблемной ситуации, перечислены основные требования к учебной проблеме, представлены основные способы создания проблемных ситуаций. В работе определена специфика и алгоритм читательской деятельности, названы основные ее компоненты. Представлена методика создания и использования проблемных ситуаций на уроках литературы, способствующая развитию читательской деятельности.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, учебная проблема, читательская деятельность, алгоритм читательской деятельности, цикл умственных действий.

Polkina S. N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Orenburg State Pedagogical University Russia, Orenburg

E-mail: swetlana_polkina@mail.ru

**PROBLEMATIC SITUATION AT A LITERATURE LESSON AS A MEANS OF
DEVELOPING READER'S ACTIVITY OF PUPILS**

Abstract: In this article, theoretical aspects of problematic education are developed, definition of problematic situation is provided, main requirements to the exemplary problem are listed and main methods of elaborating problematic situations are provided. In the work, specific features and algorithm of reader's activity are determined and main elements of reader's activity are named. The methodology of creation and usage of problematic situations at lessons in literature, which encourages development of reader's activity, is presented.

Key words: Problematic education Problematic situation Exemplary problem Reader's

activity Algorithm of reader's activity Cycle of mental efforts.

В настоящее время наиболее востребованным становится обучение, направленное на обеспечение учащемуся возможности развития в ходе его самостоятельной деятельности. Одним из средств активизации деятельности является проблемное обучение, получившее распространение в отечественной и зарубежной школе начала XX века и активно применяющееся в современной образовательной практике.

Развитие теории проблемного обучения связывают с исследованиями американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи [13]. Отвергая догматическое обучение, ученый противопоставляет ему самостоятельную деятельность учащихся, направленную на решение проблем.

Решающее значение проблемного подхода в развитии логического мышления учащихся выявлено американским психологом и педагогом Дж. Брунером, создавшим свою концепцию проблемного обучения [14].

В дальнейшем идеи основных концепций проблемного обучения были развиты в исследованиях таких зарубежных ученых, как В. Бертон, У. Александер, П. Хальверсон, В. Оконь и др.

В отечественной науке разработка концепций и технологий проблемного обучения базируется на основных положениях теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов и др.) и нашла отражение в работах таких ученых, как А.В. Брушлинский, Д.В. Вилькеев, Л.В. Занков, М.А. Данилов, В.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Т.В. Кудрявцев А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.В. Хуторской и др.

Особое место в разработке теории проблемного обучения занимают труды М.И. Махмутова [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 и др.]. На основе результатов многолетних методологических и экспериментальных исследований ученым было доказано, что проблемное обучение представляет собой дидактическую систему. Безусловным вкладом в развитие отечественной педагогики стала разработка М.И. Махмутовым оригинальной концепции проблемного обучения, обоснование системы методов обучения, создание структурно-функциональной модели учебного процесса, теории урока в контексте развивающего обучения.

К основным элементам, позволяющим реализовать проблемное обучение, относятся

учебная проблема и проблемная ситуация.

М.И.Махмутов определяет проблемную ситуацию как «психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в ситуации решаемой им проблемы (задачи) не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действия» [6, с. 109 – 110].

С позиции проблемного обучения, как отмечает А.М.Матюшкин, «ученик усваивает знания не потому, что учитель сообщает ему некоторые известные взрослым истины, а потому, что у него самого возникла потребность в этих знаниях» [2, с.47].

Проблемная ситуация как психическое состояние учащегося возникает в процессе деятельности, ее нельзя предложить извне. При разработке таких заданий, которые могут называться проблемными («проблемный вопрос», «проблемное задание») следует учитывать, что они должны вызывать у учащихся потребность в открытии нового знания или способа действия, усвоение которых планируется на уроке.

Содержание проблемной ситуации составляет учебную проблему, основные требования к которой сформулированы М.И.Махмутовым:

1. Учебная проблема должна быть связана с изучаемым материалом и

естественным путем, логически вытекать из него, а также из деятельности ученика по анализу фактов и явлений, вызвавших проблемную ситуацию.

2. Учебная проблема должна отражать противоречивость информации (непосредственно в формулировке вопроса, задачи или в учебной ситуации).

3. Основным своим содержанием проблема должна давать направление познавательному поиску, указывать направление путей ее решения. Неизвестное какими-то переходами должно быть связано с известным ученику знанием.

4. Проблемы должны быть посильными, т.е. не должны быть слишком трудными для решения, иначе они не вызовут интереса и учащиеся попытаются просто обойти их. Они не должны быть и слишком легкими: легкие проблемы быстро решаются и недостаточно активизируют мыслительную деятельность учащихся или вовсе не воспринимаются как проблемы.

5. Речевая формулировка проблемы должна содержать слова, обозначающие такие известные ученику понятия, в которых содержатся элементы, имеющие связь с неизвестным в самой проблеме.

6. Проблемные вопросы, задачи и учебные задания, а также примеры, приводимые учителем при постановке проблем, должны оказывать воздействие на эмоциональное состояние ученика, заинтересовывать его в учебном материале, побуждать к активной деятельности [6, с.131– 132].

На основе анализа педагогического опыта М.И.Махмутовым выделены основные способы создания проблемных ситуаций: столкновение учащихся с явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения; использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий; побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, сталкивающих их с противоречиями между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах и т.д.

Итогом проблемного обучения становится не только система новых знаний у учащегося, но и развитие его самого, освоение им основных компонентов деятельности.

Результат читательской деятельности выражается в том, что происходит интеллектуальное, эмоциональное, нравственное развитие читателя-школьника, содержанием деятельности становится овладение умениями расшифровывать сообщения, заложенные автором в тексте.

Структура читательской деятельности, как мы уже отмечали в своей ранее опубликованной статье, «аналогична структуре любой деятельности: в начале лежат мотивы, затем возникает цель, которая реализуется в системе действий, в конце – контроль, оценка и анализ результатов» [10, с.26]. Развитию названных компонентов читательской деятельности способствует проблемное обучение.

Представим комплекс вопросов и заданий, обеспечивающих создание проблемных ситуаций на материале тем школьной программы по литературе.

Вслед за В.Г. Маранцманом, отметившим, что «проблемная ситуация строится как выявление сложной задачи, сопоставление различных точек зрения, поиск верного решения и доказательство его справедливости» [1, с.3], приведем примеры такого способа активизации читательской деятельности школьников.

На уроке литературы в 7 классе в процессе изучения рассказа И.С.Тургенева «Бирюк» проблемная ситуация создается с помощью сопоставления двух разных суждений, высказанных учащимися прежних лет в своих сочинениях.

Анна: Описывая быт лесника, автор с большим мастерством изобразил в рассказе крестьянский быт XIX века, показал, в какой нищете и в каком убожестве жил народ, разоблачил жестокость и жадность помещиков. В этом основной смысл рассказа.

Николай: Описывая подневольный народ, обездоленный и угнетенный, Тургенев

подчеркивает, что даже в таких условиях он смог сохранить свое сердце, свою живую душу, способность сопереживать чужой беде. Даже тяжелая жизнь не убила в людях человечность — вот что является самым главным.

После представления двух разных мнений учащимся задаются вопросы: Как вы считаете, кто из ребят в большей степени прав? Может быть, вы поняли иные смыслы рассказа?

Мнения учащихся класса тоже разделились. Наличие разных точек зрения свидетельствует о сложности вопроса, поиск ответа на него и определит направление деятельности на уроке.

На уроке изучения сказки М.Е. Салтыкова-Щедрина «Дикий помещик» проблемная ситуация создавалась следующим образом. Учащимся было предложено познакомиться с размещенным в Интернете размышлением современного читателя о сказке «Дикий помещик», которое заканчивается следующим выводом: «...помещика стали называть "диким". Слово не обидное... Дикий – натуральный, настоящий и даже полезный». Затем был задан вопрос: Какой смысл, по вашему мнению, имеет определение «дикий» в сказке Салтыкова-Щедрина? В поисках ответа на этот проблемный вопрос учащиеся придут к осмыслению образа главного героя сказки.

Проблемная ситуация на уроке литературы в 10 классе, на котором изучался роман И.А.Гончарова «Обломов», создавалась с помощью проблемного вопроса: Какова роль халата в раскрытии образа главного героя романа?

Следует отметить, что проблемная ситуация на уроке литературы становится одним из результативных средств создания специальных условий для развития такого компонента читательской деятельности школьника, как целеполагание. Наибольший уровень развития учащихся достигается в том случае, если им самим предоставляется возможность участвовать в формулировке цели своей деятельности на уроке, а не принять цель, предложенную учителем.

Столкнувшись с трудностью в рамках разрешения проблемной ситуации, преодолеть которую невозможно с помощью имеющихся знаний и умений, школьники осознают, что им предстоит освоить на уроке. Формулируя цели деятельности на уроке, учащиеся определяют, что им следует сделать, чтобы выйти из создавшегося затруднения. В результате разрешения проблемной ситуации школьники добровольно и осмысленно включаются в деятельность.

Так, на уроке литературы в 10 классе, посвященном знакомству с русской критикой романа И.С. Тургенева «Отцы и дети», учащимся было дано задание прочитать фрагмент реферата "Отцы и дети в русской критике", размещенного в Интернете на сайте «Реферат-Коллекция». Начинается он следующим утверждением:

«Отцы и дети» вызвали целую бурю в мире литературной критики. После выхода романа появилось огромное число совершенно противоположных по своему заряду критических откликов и статей...».

Прочитав текст, учащиеся должны сами назвать вопросы, которые у них появились после знакомства с его содержанием. К числу основных вопросов можно отнести следующие: Кто из критиков обратился к анализу романа? Чем отличаются позиции критиков? Есть ли сходство в их взглядах? Чье мнение наиболее убедительно?

Возникшие основные вопросы позволили определить цель читательской деятельности на уроке, формулировку которой учащиеся предложили самостоятельно: осмыслить содержание статей критиков разных направлений, выяснить сходство и различие их позиций в отношении к роману «Отцы и дети», сформировать свою позицию в решении спорных вопросов.

Проблемная ситуация, провоцирующая возникновение у учащихся интеллектуального затруднения и тем самым обуславливающая потребности в новых знаниях, способствует осознанию учащимися целей предстоящей работы, которые представляют собой устранение возникшего затруднения.

После определения цели предстоящей деятельности на уроке учащимся предлагается разработать план ее реализации. Как правило, необходимым является чтение текста изучаемого произведения, работа со словарями, поиск необходимой информации в различных источниках.

Основной формой работы, позволяющей сформировать у учащихся понимание художественного произведения, становится диалог, в ходе которого разрешается проблемная ситуация, находится ответ на поставленный проблемный вопрос, определивший ход размышлений на уроке.

Завершается работа осмыслением полученных результатов читательской деятельности и осознанием процесса их достижения. Самоконтроль и самооценка занимают существенное место среди всех компонентов структуры читательской деятельности. Для старшеклассников создаются условия, когда им надо обратить внимание на самих себя, проконтролировать, осознать и оценить особенности своей читательской деятельности, ее хода и результатов. У учащихся формируется понимание роли самоконтроля и самооценки деятельности, формируется опыт, позволяющий уверенно выполнять названные действия. Особенности развития отдельных компонентов деятельности учащихся представлены нами в статье «Организация учебной деятельности школьников на уроках литературы на основе деятельностного подхода» [12].

Такие специально организованные условия учебной деятельности обуславливают и развитие мотивов читательской деятельности. Взаимосвязь между мотивами и деятельностью проявляется в том, что, с одной стороны, мотивы побуждают к деятельности, являются ее внутренней детерминацией, с другой стороны, сами развиваются в процессе активного учения. Если мотивы формируются у ученика целенаправленно и систематично, то его читательская деятельность становится осмысленной и эффективной [11].

Сопоставление алгоритма читательской деятельности (формулировка цели предстоящей деятельности на уроке, планирование и исполнение деятельности, контроль, оценка и анализ результатов) с циклом умственных действий, которые надо выполнить в рамках проблемного обучения для разрешения проблемной ситуации (осознание сущности затруднения и постановка проблемы, нахождение способа разрешения проблемы и составление плана действий, выдвижение гипотез, доказательство гипотез, проверка правильности решения проблем) позволяют сделать вывод о сходстве выполняемых в обоих случаях состава и последовательности действий.

Таким образом, создание и использование проблемной ситуации на уроках литературы способствует освоению учащимися всех компонентов читательской деятельности в их взаимосвязи, в целом позволяет активизировать деятельность учения.

Список литературы:

1. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособие для учителей / В.Г. Маранцман, Т.В. Чирковская. – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
3. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности учащихся // Народное образование. – 1963. – № 8. – С. 29–35.
4. Махмутов М.И. Вопросы проблемного обучения. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1971. – 63 с.
5. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972 – 365 с.

6. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
7. Махмутов М.И. Современный урок и пути его организации. М.: Знание, 1975. – 64 с.
8. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
9. Махмутов М.И. Современный урок. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика. – 1985. – 184 с.
10. Польшкина С.Н. Почему умирает Базаров? Урок по роману И.С.Тургенева "Отцы и дети" на основе деятельностного подхода. X класс // Литература в школе. – 2013. – №1. – С. 25–28.
11. Польшкина С.Н. Мотивы чтения в структуре читательской деятельности учащихся на уроках литературы [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1 (5). – С. 141–145. – Режим доступа: <http://www.vestospu.ru> (дата обращения: 22.02.2016).
12. Польшкина С.Н. Организация учебной деятельности школьников на уроках литературы на основе деятельностного подхода // Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития: материалы IV Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 31 июля 2014 г.). – Новосибирск, 2014. – С. 72–74.
13. Dewey J. How we think. 1910. Lexington, Mass: D.C. Heath, pp: 224.
14. Bruner J.S. Toward a Theory of Instruction. 1967. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, pp: 176.

УДК 811.161.1

Поспелов С. А.¹, Поспелова Н.В.²

¹преподаватель кафедры философии и социологии
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: nad_posp@mail.ru

²к.ф.н., доцент кафедры английской филологии
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: nad_posp@mail.ru

**ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА
К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

(на примере изучения лингвокультурных типажей Великобритании, США)

Аннотация: данная статья посвящена проблеме поиска новых форм лингвокультуроведческой подготовки студентов факультета иностранных языков, которой отводится большое место самостоятельной работе студентов. Моделирование лингвокультурных типажей является одним из способов приобщения к иной лингвокультуре. Теория лингвокультурных типажей и ее дальнейшее развитие, и исследование является одним из важнейших направлений в современной лингвокультурологии

Ключевые слова: тенденция; гуманитаризация; гуманизация; новая форма; лингвокультуроведческая подготовка; самостоятельная работа; лингвокультура, лингвокультурный типаж; языковое сознание; когнитивное сознание.

Pospelov S. A.¹, Pospelova N. V.²

¹senior lecturer of the department of Philosophy and Sociology FGAOU WAUGH

«Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: nad_posp@mail.ru

²Bachelor of Philology, associate professor of the department of English philology

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: nad_posp@mail.ru

PROBLEMS OF THE LINGVOCULTURAL APPROACH TO THE STUDY OF THE FOREIGN LANGUAGES

(on the example of studying the lingvocultural types of Great Britain and the USA)

Abstract: this article is devoted to a problem of search of new forms of lingvocultural training of students of faculty of foreign languages where much attention is given to independent work of students. Modeling lingvocultural types is one of the ways of acquainting with new lingvoculture. The theory of lingvocultural types and its further development and research is one of the major directions in modern lingvocultural studies

Key words: tendency; humanitarization; humanization; a new form; lingvocultural preparation; independent work; lingvoculture, a lingvocultural type; language consciousness; cognitive consciousness.

«Вхождение в гавань» – метафорическое высказывание доктора Калифорнийского университета Кларка Керра об университете как о «гавани», в которую «причаливают» в последнее время все новые и новые технологии, специальности. Каждая профессия проходит свой путь. Обучение профессии может проходить по-разному, но настоящую зрелость и силу профессия приобретает только в университетской «гавани».

Научно-технический прогресс, новое содержание и формы труда требуют внедрения новых приемов и методов обучения для эффективного усвоения студентами знаний, формирования у них познавательного отношения к действительности и навыков самообразования. Проблемное обучение предусматривает новые формы, при которых отводится большое место самостоятельной работе студентов. В связи с этим, лингвокультурологическая подготовка студентов-филологов приобретает все большее значение в общей подготовке студентов факультетов иностранных языков. Роль преподавателя при такой подготовке возрастает, так как ему необходимо четко управлять учебным процессом и давать студентам конкретные задания, следить за ходом их выполнения, анализировать правильность мыслительной деятельности студентов, контролировать конечный результат выполнения заданий, осуществлять подход к студентам [1, с. 14].

Актуальность данной работы состоит в том, что наметившаяся в последнее время тенденция гуманитаризации и гуманизации образования поставила вопрос о рассмотрении образования в ракурсе культуры. Данная тенденция проявляется в том, что овладение иностранным языком есть, прежде всего, приобщение к иной лингвокультуре. С усилением роли иностранных языков в жизни современного общества возрастает необходимость в специалистах, способных эффективно осуществлять процесс межкультурной коммуникации, что предполагает формирование как языкового, так и когнитивного сознания обучаемых.

В последние два десятилетия теоретическому осмыслению различных аспектов проблемы включения культуры в процесс преподавания иностранного языка в были посвящены исследования И. И. Халеевой (1989), В. П. Фурмановой (1994), С. Г. Тер-Минасовой (1994), И. Л. Цатуровой (1995), В.В.Сафоновой (1996). Среди работ, нацеленных на практическую разработку методики обучения иностранному языку с учётом его культурологической составляющей, можно назвать работы В. В. Ощепковой (1995), Т.П. Поповой (1999), П.В. Сысоева (1999) и др.

Вместе с тем, на настоящий момент не существует достаточного количества разработанных методик, предполагающих приобщение обучаемого к иноязычной

картине мира, обучение иностранному языку как компоненту культуры. Глубокое осмысление вопросов взаимосвязи языка и культуры не нашло полного отражения в практике преподавания языка.

Целью данной работы является анализ новых приемов (моделирование лингвокультурных типажей) в процессе обучения иностранному языку на основе лингвокультурологического подхода.

Одной из методик лингвокультурологической подготовки является работа с лингвокультурными типажам, обобщенными образами личностей, поведение и ценностные ориентации которых оказывают определенное влияние на лингвокультуру в целом.

Исследованием лингвокультурных типажей занимались и занимаются многие ученые-лингвисты и культурологи, но наибольший вклад в исследование данного вида концепта сделал Владимир Ильич Карасик, благодаря которому была основана теория лингвокультурных типажей.

По мнению Е.А. Ярмаховой и В.И. Карасика, лингвокультурные типаж – это «обобщенные личности, стереотипное представление о которых воплощает в себе существенные характеристики той или иной культуры». Они считают, что в рамках любой культуры существуют социально-этнические типы личностей, которые поддаются обобщению, типизированию, и на основе которых можно судить об особенностях данной культуры [4, с.45].

Лингвокультурный типаж, как определяют его в своей работе В.И. Карасик и О.А. Дмитриева, – это определенный образ представителя культуры, который является узнаваемым и, в совокупности с другими такими образами, определяет своеобразие и уникальность культуры данного общества [3, с.8-9].

Интересными в области теории типажей являются работы, посвященные исследованию лингвокультурных типажей «британская королева», «английский чудак», «английский джентельмен», «рокер», «британский премьер-министр» и т.д.

Лингвокультурные типаж служат маркерами этнического своеобразия общества. Лингвокультурный типаж имеет фактическую основу в реальном либо фикциональном мире. Понятие «лингвокультурный типаж» рассматривается с позиций лингвоконцептологии, лингвокультурологии, и лингвоперсонологии. Лингвокультурный типаж может рассматриваться в понятийном, образно-перцептивном и ценностном аспекте. Лингвокультурный типаж коррелирует с понятиями «имидж», «языковая личность», «модельная личность», «стереотип», «персонаж», «характер» «речевой портрет» и т.д.

На кафедре английской филологии Елабужского института Казанского федерального университета также делаются попытки исследовать лингвокультурные типаж. В тематику выпускных квалификационных работ входят: «Лингвокультурный типаж «стражник Тауэра»» (Сырьева А.); «Лингвокультурный типаж «фронт» в американском варианте английского языка» (Петухова Е.); «Лингвокультурный типаж «английский полицейский»: ценностные составляющие» (Сафина Н.).

Для моделирования лингвокультурного типажа «стражник Тауэра» А. Сырьева, например, проводит следующие этапы исследования: 1) осуществляет этимологический анализа понятия «английский страж Тауэра»/«йоменский привратник», на базе полученных данных разрабатывает социокультурную справку; 2) выявляет понятийные, образные и ценностные характеристики, свойственные данному понятию; 3) далее моделирует типаж на основе его понятийных, образных и ценностных характеристик. Так, структурными составляющими понятийной характеристики лингвокультурного типажа «английский страж Тауэра» являются: лейб-гвардеец, свободнорожденный слуга приближенное лицо монарха, охрана королевской семьи, почетный эскорт, служащий с весом выше нормы, любитель мяса, охранник королевских драгоценностей, символ Лондона. Образная характеристика

лингвокультурного типажа «английский страж Тауэра» может быть представлена следующими составляющими: рейвенмастер, человек средних лет, церемониальный топор, праздничная и повседневная одежда. Ценностная характеристика представлена положительными и отрицательными характеристиками: патриотизм, дисциплинированность, пунктуальность, отсутствие вредных привычек, храбрость, ответственность, терпение, доброжелательность, улыбочивость, чувство юмора, склонность к половой дискриминации.

Теория лингвокультурных типажей и ее дальнейшее развитие и исследование является одним из важнейших направлений в современной лингвокультурологии, поэтому выведение лингвокультурного типажа «английский страж Тауэра», «фронтир», «английский полицейский»: будет способствовать продвижению и дальнейшему развитию теории лингвокультурных типажей; а также тому, что типизируемые личности представляют собой значимые элементы британской и американской культуры, на основе которых, наряду с другими лингвокультурными типажами, становится возможным проследить характерные черты, свойственные национальной культуре и народу. В перечисленных лингвокультурных типажах объединены и стереотипизированы качества и особенности поведения определенной группы людей, представителей английского, американского общества, которые, как и многие другие типизируемые личности, непосредственно сыграли определенную роль в формировании современного общества, особенностей его менталитета и мировоззрения. Лингвокультурные типажи – важные источники информации о ценностях культуры, так как являются символами США и Великобритании.

Выводы. Сущность проблемного обучения заключается в создании перед студентами проблемных ситуаций (в нашем случае моделирования лингвокультурных типажей), необходимых для выполнения заданий определенной трудности, для преодоления которых требуется творческая мыслительная деятельность. Проблемное обучение – это такая форма организации учебных занятий, при которой знания передаются студентам не в готовом виде, а в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации, используемые в целях обучения, имеют обучающий характер. Проблемные ситуации помогают сформировать у студентов необходимую систему знаний, умений, навыков, а также достигнуть высокого уровня умственного развития студентов.

Список литературы:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Индрик, 2005. – 104с.
2. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы проблемного обучения: учеб. пособие — М.: Педагогика, 1972. — 307 с.
3. Карасик В.И. Лингвокультурный типаж: к определению понятия//Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005. – 310 с.
4. Ярмахова Е.А., Карасик В.И. Лингвокультурный типаж «английский чужак». – М.: Гнозис, 2006. – 240 с.
5. Port of Entry http://www.prsa.org/_Resources/resources/pre21.asp?ident=rsrc6 (дата обращения 1. 03. 2016)

УДК 378.1

Пупышева Е. Л.¹, Гилязова Ч. Т.²

¹к.п.н., доцент кафедры русского языка и контрастивного языкознания
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: evpupysheva@yandex.ru

²учитель русского языка и литературы
МБОУ «Актанышская средняя общеобразовательная школа № 1»,
Россия Актаныш

E-mail: tchulpan.gilyazowa@yandex.ru

**ДЕБАТЫ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования образовательной технологии «Дебаты» в профессиональной подготовке будущего учителя русского языка, которая позволяет решать обучающие, развивающие, воспитательные и коммуникативные задачи. Основное внимание уделено тому, что дебаты могут применяться на уроках русского языка как в целях обобщения, систематизации и закрепления учебного материала, так и для контроля полученных знаний.

Ключевые слова: дебаты, интерактивное обучение, технология «Дебаты», виды дебатов, дебаты на уроках русского языка.

Pupysheva E. L. ¹, Gilyazova Ch. T. ²

¹к.п.н., associate professor of Russian and kontrastivny linguistics FGAOOU
WAUGH "The Kazan (Volga) federal university",
Russia, Yelabuga

E-mail: evpupysheva@yandex.ru

²uchitel of Russian and literature

MBOU "Aktanyshsky High Comprehensive School No. 1",
Russia Aktanysh

E-mail: tchulpan.gilyazowa@yandex.ru

**DEBATE AS INTERACTIVE FORM OF EDUCATION
IN VOCATIONAL TRAINING
FUTURE TEACHER: THEORY AND PRACTICE**

Abstract. The article discusses the use of educational technology "Debate" in the professional preparation of future teacher of the Russian language, which allows to solve educational, developmental, educational and communicative tasks. The main attention is paid to the fact that the debate can be applied at the lessons of Russian language for the purpose of generalization, systematization and consolidation of educational material and the control of knowledge.

Keywords: debate, interactive learning, technology "Debates", the kinds of debates, debates on the Russian language lessons.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, находит отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) нового поколения, в Профессиональном стандарте педагога и других нормативных документах. Сегодня в российском образовании провозглашен принцип вариативности в выборе оптимальных технологий обучения, способствующих воспитанию и обучению творческой личности, готовой подходить к решению задач с позиции личностной сопричастности. Одной из таких технологий является интерактивное обучение, трактуемое как обучение, в котором учащиеся становятся субъектом учебной деятельности, вступают в диалог с

учителем, активно участвуют в познавательном процессе, выполняя проблемные задания. При таком обучении осуществляется активное взаимодействие обучающихся друг с другом при выполнении заданий в паре, группе.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие *интерактивное обучение* полисеманлично:

– обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта;

– обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»;

– обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог. [4, с.17]

Основными формами и методами интерактивное обучение являются: метод мозгового штурма, творческие мастерские эвристическая беседа, диспуты, дискуссии, тренинги, круглые столы и т.д.

Эффективной формой интерактивной стратегии является технология дебаты, понимаемая как форма проведения учебного занятия или воспитательного мероприятия, в рамках которого осуществляется формализованный обмен информацией, отражающей полярные точки зрения по одной и той же проблеме, с целью углубления или получения новых знаний, развития аналитико-синтетических и коммуникативных умений, культуры ведения коллективного диалога. [1, с.22]

Данная технология успешно применяется на уроках русского языка и литературы, способствуют формированию общекультурной и коммуникативных компетенций, развитию логического мышления, навыков смыслового чтения, понимание неоднозначности решения проблемы, умение аргументированно отстаивать свою точку зрения, стимулирует активную познавательную деятельность, значительно расширяет горизонты самопознания, развивает логико-синтетические, прогностические способности.

Будущие учителя должны владеть методикой проведения дебатов в процессе обучения русскому языку, на это ориентирует и Профессиональный стандарт педагога, вводимый в действие с 1 января 2017 г., в котором перечислен ряд трудовых действий учителя русского языка в модуле «Предметное обучение. Русский язык», в том числе: организация публичных выступлений обучающихся, поощрение их участия в дебатах на школьных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и интернет-конференции. [3, с.19]

Анкетирование 44 студентов 3-4 курсов факультета русской филологии и журналистики ЕИ К(П)ФУ, изучающих дисциплину «Современные технологии обучения русскому языку», показало, что они мотивированы на применение интерактивных форм обучения в профессиональной деятельности (100% всех опрошенных), правильно определяют значение понятия *дебаты*, 12% обучающихся принимали участие в организации и проведении дебатов в школе и вузе, но только 10% смогли перечислить назвать основные этапы проведения дебатов, критерии выбора темы для обсуждения, аргументов и контраргументов.

Применяя дебаты в практической деятельности, будущие учителя должны понимать, что они проходит в соответствии с правилами и по четко определенному регламенту. Традиционно выделяют следующие этапы технологии проведения дебатов: мотивационный, подготовительный, собственно дебаты и рефлексию, причем каждый этап предполагает четкую структуру определенных действий как учителя, так и учащихся. (Таблица 1.)

Таблица 1. Основные этапы технологии проведения дебатов

Мотивационный этап.	Мотивация к изучению теоретических и практических основ применения дебатов в профессиональной деятельности.
---------------------	---

Подготовительный этап.	Изучение теоретических основ применения технологии дебатов в образовательном процессе, как-то: критерии выбора темы дебатов, структура дебатов. Анализ собранной информации. Подбор аргументов контраргументов. Система аргументации. Перекрестные вопросы. Формирование команд. Критерии судейства.
Собственно дебаты. Судейство.	Разработка сценария дебатов для проведения в урочной и внеурочной деятельности. Уточнение критериев судейства.
Рефлексия.	Анализ положительных моментов и допущенных недочетов, например, на основе метода пяти пальцев: М (мизинец) – Какие ЗУН я сегодня получил? Б (безымянный) – Что я сегодня делал и чего достиг? С (средний) – Каким было сегодня преобладающее настроение? У (указательный) – Чем я сегодня помог участникам дебатов, чем порадовал или чему поспособствовал? Б! (большой) – Каким было моё физическое состояние сегодня?

Методика подготовки будущих учителей к применению технологии дебатов в практической деятельности происходит следующим образом:

1. Просмотр и обсуждение видеозаписи внеклассного мероприятия «Кино или книга...Книга или кино...», сценарий которого разработан учителем русского языка и литературы МБОУ «Актанышская средняя школа № 1» Республики Татарстан Ч.Т. Гилязовой.

2. Изучение теоретических источников, знакомство с технологией проведения дебатов, понимание того, что в зависимости от поставленных целей и задач дебаты могут иметь следующие формы: классические дебаты, экспресс-дебаты, модифицированные дебаты.[2]

3. Разработка сценария дебатов, применяемых учителем русского языка в урочной и внеурочной деятельности.

4. Консультация для студентов ведущими учителями русского языка и литературы в рамках сетевого взаимодействия.

В ходе дальнейшей работы конкретизируются особенности применения дебатов на уроках русского языка в зависимости от поставленных целей и задач. Так, например, классические дебаты (по формату игры – с правилами, судьей, таймкипером, регламентом) проводятся на уроках повторения, обобщения и систематизации знаний, уроках развития речи. Студентами были предложены следующие темы для такой формы проведения дебатов: *Такой части речи, как категория состояния, не существует. Нельзя знать русский язык без знания фразеологии* и т.д. Экспресс-дебаты можно эффективно использовать либо при закреплении учебного материала, либо как форму активизации познавательной деятельности учащихся, например: *Необходимо убрать из русского языка все диалектные слова. Мягкий знак на конце слов после шипящих согласных вовсе не нужен*. Особое внимание уделяется модифицированным дебатам (по типу ролевой игры), так как они позволяют увеличить количество участников, организовать группы поддержки, также допускаются дополнительные вопросы и т.д. Такой тип дебатов можно применять на уроках разного типа, например на уроках развития речи: *Неясность слов есть признак неясности мысли (Л.Н. Толстой)*. *Оскорбляя словесно другого, ты не заботишься о самом себе (Леонардо да Винчи)*.

Будущие учителя приходят к выводу, что меняется и роль учителя, который может стать и оппонентом, и сторонником какой-нибудь точки зрения, может

направить спор в нужное русло, инициировав его каким-либо вопросом или репликой, может подсказать стратегию отрицания, может быть судьей, экспертом и даже зрителем.

Последующее анкетирование показало, что 90% опрошенных студентов готовы применять данную технологию в дальнейшей профессиональной деятельности, так как, по их мнению, дебаты способствуют развитию творческой активности личности, формируют навыки ораторского искусства, умение вести диалог-дискуссию, представлять и отстаивать свою позицию, навыки ораторского мастерства.

Таким образом, дебаты являются одной из эффективных форм интерактивного обучения, позволяют будущему учителю не только овладеть соответствующими профессиональными компетенциями, но и осуществлять дифференцированный подход в обучении и развитии детей.

Список литератур:

1. Вахрушева, Л. Н. Дебаты в системе методической работы школы\ Л.Н. Вахрушева, С.В. Савинова// Справочник заместителя директора школы – 2009. – №1. – С.21-32.
2. Дебаты: Учебно-методический комплект. – М.: Изд-во «Бонфи», 2001. . – 296 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://gigabaza.ru/doc/67570.html> (дата обращения: 15.02.2016).
3. Профессиональный стандарт. Педагог (Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dpo-smolensk.ru/img/profstandart.pdf> (дата обращения 12.02.2016).
4. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с. УДК 378

Ратнер Ф.Л.

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Казань

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ И МОДЕЛИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация: в работе представлен результат анализа работы с одаренными за рубежом, которые включают в себя следующие аспекты: мотивацию одаренности, формы работы, подготовку учителей и родителей, критерии диагностики и отбора, а также программы обучения. Обращается внимание на барьеры, существующие у одаренных и мешающие их социализации.

Ключевые слова: одаренные, мотивация, модели и формы работы, подготовка учителей и родителей, барьеры одаренных, отбор одаренных, критерии диагностики одаренности, стратегии и программы обучения.

Ratner F. L.

Federal state Autonomous educational institution «Kazan (Volga region) Federal University»,
Russia, Kazan

CONCEPTUAL IDEAS AND MODELS OF WORKING WITH GIFTED ABROAD

Abstract: the paper presents the result of the analysis of work with gifted abroad,

which include the following aspects: motivation of giftedness, ways of working, training teachers and parents, diagnostic criteria and selection, and training programs. Draws attention to the barriers that exist in gifted and impede their socialization.

Keywords: gifted, motivation, models and forms of work, training of teachers and parents, barriers of gifted, talented selection, diagnostic criteria of giftedness, strategies and training programs.

Проблема одаренности занимает умы ученых, общественных деятелей, мыслителей и педагогов с давнего времени, но до сих пор нет единой системы работы с одаренными ни в одной стране мира. Можно говорить только об отдельных концептуальных идеях и моделях работы с одаренными. Зарубежный опыт насчитывает более 100 лет подобного рода работы. Ученые обращали внимание на разные аспекты данной проблемы. Приведенные данные являются результатом многолетнего анализа многочисленных зарубежных источников и работы в данном направлении.

Мотивация присутствует во всех структурах одаренности, ее можно отнести к самым ранним диагностическим признакам, она сопровождает одаренную личность от постановки цели проблемы до нахождения решения.

Сами одаренные выделили мотивы своей деятельности таким образом:

- быть лучше, чем другие;
- получать радость от работы;
- самим открывать закрытые двери;
- не получать все в готовом виде;
- владеть ситуацией;
- искать истину в дискуссиях;
- осознавать общественную значимость своего труда.

Концептуальные модели работы с одаренными показывают, что существуют различные виды, способы и формы работы с ними. В частности, речь идет о следующих формах:

- специальные школы, классы и интернаты;
- «Школы вундеркиндов»;
- система тестов;
- поощрительные программы (соревнования, олимпиады, конкурсы);
- сокращенный период обучения в школе – «перепрыгивание через классы»;
- школы-интернаты при вузах и университетах;
- специальные пакеты учебных программ для стимулирования качества умственных достижений.

Особое место в этом ряду занимает специальная подготовка учителей и специальная подготовка родителей и работа с ними. За рубежом существуют многочисленные национальные общества, объединяющие ученых, государственных деятелей, учителей и родителей; многочисленные ассоциации и советы по вопросам обучения и развития одаренных; ассоциации защиты прав одаренных; национальные институты по подготовке лидеров.

В то же время зарубежные ученые обращают внимание на то, что это необычные дети, которые имеют ряд барьеров, например, проблемы в личностной и эмоциональной сферах; высокий уровень тревожности (Ф.Баррон утверждает: чтобы быть творческим, надо быть немного невротиком); плохая адаптированность к социальной среде и мн.др.

В работе с одаренными зарубежные ученые отводят важнейшую роль семейно-родительским отношениям, которая подтверждается следующими фактами:

1. Большие шансы проявить творческие способности имеет, как правило, старший или единственный сын в семье.
2. Меньше шансов у тех детей, которые идентифицируют себя с родителями (с

отцом).

3. Чаще творческие дети появляются в семьях, где отец значительно старше матери.

4. Ранняя смерть родителей приводит к отсутствию образца поведения с ограничением поведения в детстве.

5. Для развития креативности благоприятно повышенное внимание к способностям ребенка, ситуация, когда его талант становится организующим началом в семье.

6. Необходимо, чтобы среди близких ребенку людей был творческий человек, с которым бы ребенок себя идентифицировал (не обязательно родители, а «идеальный герой»).

7. Нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание ребенка творческой личности.

8. Поощрение нестереотипного поведения в семье, где есть творческие члены семьи.

Большую озабоченность ученых вызывает отношение к одаренным с точки зрения окружающих, которые проявляют, по их мнению, излишнюю независимость в суждениях; непочтение к условностям и авторитетам; чрезвычайно развитое чувство юмора; умение найти смешное в необычных ситуациях; большую темпераментность натуры.

Занимаясь диагностикой одаренности учеными были выделены следующие признаки подобных детей: признаки одаренности в познании; возможность и умение заниматься сразу несколькими делами; любознательность; отличная память; склонность к систематизации и коллекционированию; владение большим словарным запасом; прослеживание причинно-следственных связей и умение делать собственные выводы; абстрагированное мышление; любовь к решению трудных задач; хорошие математические способности; повышенная концентрация внимания на чем-либо или упорство и т.д.

Были выделены критерии диагностики одаренных, к которым относятся такие, как базис знаний, скорость обработки информации, креативный способ решения проблем, генерализованность мыслительных операций, разнообразие необычных интеллектуальных способностей и др.

Отбор одаренных начинается за рубежом с дошкольного возраста. При этом учитываются следующие факторы, например, склонность ребенка к творчеству (гуманитарное, инженерное, исследовательское). На уровне школы существуют долговременная, хорошо продуманная система работы с одаренными.

Критериями отбора являются успехи в учебной деятельности, победы на конкурсах, публикации, оценки окружающих, самооценки, психологические данные одаренных.

Вариативность образовательных услуг и расширение спектра элективных курсов при одновременном высоком творчестве преподавателей также относится к концептуальным моделям с одаренными. Представляется интересным привести примеры некоторых из программ обучения одаренных за рубежом:

Pull-Out – Programm: рейтинг-шкала для идентификации высокоодаренных;

«Олимпиады для светлых голов»;

Plus – Programm (дополнительные курсы по выбору);

Программы радио и телевидения по теме «Одаренные»;

Программы для высоко одаренных (с шестидесяти годов, Израиль);

«Каникулярные академии»

«Креативный активный месяц» (летом)

«Ученые будущего» (с 1956 г., Бразилия);

«Юность исследует» (Германия);

«Формирование выдающихся детей и подростков» (с 1985 г., США);
«Бриллиантовые дети» (Япония);
Центры наивысших научных достижений (Германия);
«Содействие ускорению» - помощь «быстрым» ученикам (с 1868 г., США)

Особое место при работе с одаренными занимает подготовка учителей, которых обучают выявлению готовности к работе с одаренными и психолого-педагогическому тестированию (в том числе, личностных качеств). Существует специальная система аттестации и дипломирования учителей. К ним относятся выдача особых свидетельств и дипломов; особые курсы по работе с одаренными (Япония); Единый Центр по подготовке и распространению программ и материалов (Япония); постоянно действующие семинары при институтах по повышению квалификации учителей (Израиль); 10 университетов Канады предлагают, например, курсы по преподаванию одаренным, в том числе, в университете Монреаля (Канада) выдается дополнительный диплом «По психологии и воспитанию одаренных».

В настоящее время за рубежом развиты такие стратегии обучения одаренных:

«Ускорение» - ускоренное формирование базовых навыков при реорганизации основной учебной программы в соответствии с высоким уровнем знаний и развития одаренных.

«Обогащение» - включение в активную учебную деятельность по разработке и решению проблем и в исследовательскую работу.

«Ускорение» - ускоренное формирование базовых навыков при реорганизации основной учебной программы в соответствии с высоким уровнем знаний и развития одаренных.

«Обогащение» - включение в активную учебную деятельность по разработке и решению проблем и в исследовательскую работу.

Таким образом, можно утверждать, что работе с одаренными за рубежом предается значительное внимание и существующие, перечисленные нами, модели работы с ними могут представлять интерес и для российской системы образования, тем более, в период ее модернизации и реконструкции.

УДК378

Рогатюк Г. Ф.¹, Коробейникова А. В.²

¹ассистент, преподаватель ГБОУ ВО КО «Педагогический институт»
Россия, Черняховск

²студент ГБОУ ВО КО «Педагогический институт», Россия, Черняховск
E-mail: roga2803@mail.ru

К ВОПРОСУ О САМОРАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА - БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация: в настоящее время стремительно возрастает роль педагога, как профессионала, усиливается его влияние на все сферы социальной жизни. Усиление роли педагога в общественном развитии, постепенное превращение информации в основной капитал принципиально изменяют роль образования в структуре общественной жизни современного мира. Одним из механизмов формирования нового качества образования может выступать всесторонняя деятельность по профессиональному саморазвитию студента-будущего педагога.

Ключевые слова: педагог, профессиональная позиция, психологический портрет специалиста, психологические качества, опыт, знания, саморазвитие.

ROGATYUK G. F. ¹, KOROBAYNIKOVA A. V. ²

¹АССИСТЕНТ, TEACHER OF SEI VO CO PEDAGOGICHESKY INSTITUT
RUSSIA, CHERNYAKHOVSK

²СТУДЕНТ SEI VO CO PEDAGOGICHESKY INSTITUT, RUSSIA, CHERNYAKHOVSK
E-MAIL: ROGA2803@MAIL.RU

ON THE ISSUE OF SELF-DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S PROFESSIONAL POSITION - THE FUTURE TEACHER

Abstract: currently, the rapidly growing role of the teacher, as a professional, amplified its impact on all spheres of social life. Strengthening the role of the teacher in social development, the gradual transformation of data into a fixed capital fundamentally change the role of education in the public life of the structure of the modern world. One of the mechanisms of formation of new quality of education can be a comprehensive activity for professional self-development of the future teacher-student.

Keywords: teacher, professional position, a psychological portrait of a specialist, psychological qualities, experience, knowledge, self-development.

Еще с древних лет многих ученых занимал вопрос исследования личности человека. Со времен выделения психологии как самостоятельной науки начали развиваться различные теоретические концепции личности.

Среди всех концепций выделяют теорию интегральной индивидуальности, основоположником которой был пермский ученый В.С. Мерлин. Важность этой теории заключается в том, что личность не рассматривается как обособленная характеристика индивидуальности, а выступает во взаимосвязи с деятельностью и способностями, что позволяет составить наиболее развернутый и полный психологический портрет специалиста. Изучение профессионально-личностного облика специалиста, является важным, так как именно личностные качества специалиста во многом определяют эффективность и успешность работы[2].

Психологические качества специалиста позволяют ему устанавливать и поддерживать хороший психологический контакт с людьми, а так же создавать благоприятный психологический климат в коллективе.

К числу основных социально-психологических качеств, студента-будущего педагога, следует отнести:

1. Чувство коллективизма
2. Коммуникабельность
3. Инициативность
4. Самообладание
5. Чувство эмпатии

Для того, чтобы студенту – будущему педагогу, воспитать у обучающихся чувство коллективизма, необходимо самостоятельно пройти путь становления и саморазвития личностных качеств, позволяющих стать успешными в коллективе, используя разные средства: организацию сотрудничества и взаимопомощи в учебе, труде, общественной работе; совместным участием в культурно-массовых и спортивных мероприятиях; постановкой перспектив (целей деятельности) и совместным участием в их осуществлении; активизацией работы общественных организаций.

Таким образом, учебно-воспитательный коллектив - это организованная группа, в которой ее члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей, и в которой межличностные отношения опосредствуются социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

Коммуникабельность является одним из важнейших личных качеств в профессиях, предусматривающих активное общение с другими людьми.

В век научно-технической революции такое качество, как инициативность

особенно значимо. Инициатива, направленная на поиски использования наилучших методов реализации программ и планов, является важным звеном в современном мире.

Самообладание является очень важным качеством любого специалиста. Оно помогает специалисту успешно разрешать конфликты, углубленно исследовать свою активность, свои чувства, мысли, разум.

Эмпатия - осознанное сопереживание другому человеку, умение поставить себя на место этого человека. Этим качеством должен обладать каждый специалист, деятельность которого тесно связано с людьми.

Специалист, обладающий совокупность этих социально-психологических качеств, является эталоном для общества.

В современном обществе педагог является фигурой, требующей особого внимания. Педагог - это человек, занимающийся профессионально преподавательской и воспитательной деятельностью[3].

Эффективность выполнения педагогической деятельности педагога зависит от его способностей и качеств личности. По определению психолога А.Н. Леонтьева, способности - это такие свойства индивида, совокупность которых обуславливает успешностью выполнения некоторой деятельности[4]. Но успешность деятельности педагога зависит еще и от его опыта (знаний, навыков, умений).

В своей работе педагог должен следовать следующим принципам психолого-педагогического сопровождения в соответствии с ФГОС:

1. Принцип индивидуального подхода к ребенку;
2. Принцип гуманистичности;
3. Принцип научности;
4. Принцип комплексности;
5. Принцип «на стороне ребенка»;
6. Принцип активной позиции ребенка;
7. Принцип коллегиальности и диалогового взаимодействия;
8. Принцип системности;
9. Принцип рациональности;

Каждый педагог должен:

1. Владеть методами и приемами формирования личностных характеристик обучающихся, а также уметь мотивировать себя к принятию и включению в реализацию происходящих изменений в связи с изменившимися требованиями в соответствии с ФГОС;

2. Формировать в себе коммуникативные и регулятивные компетенции, навыки разрешения конфликтных ситуаций и снятия стрессов;

3. Иметь хорошее психическое здоровье и психологическую устойчивость;

4. Избегать «эмоционального выгорания»;

5. Уметь быстро ориентироваться в измененных условиях жизни организации, находить оптимальные решения в сложных нестандартных ситуациях и сохранять при этом выдержку и самообладание.

Характеризуя основные качества педагога, необходимо подчеркнуть важность пластичности и легкости смены учителем социальных ролей, готовности принять позицию ребенка. Как подчеркивает Алексеева Е. Е., «роль учителя ясная, определенная, однозначная, но... сколько она содержит в себе ролей скрытых, неявных, к какому множеству других имеет сходство, тяготение»[1].

Знание основных черт личности и составления психологического портрета человека открывает педагогу возможности для ее систематического исследования, изучения проявлений поведения в различных жизненных ситуациях.

На современном этапе усовершенствование системы образования необходима качественная оценка личности студентов: их способностей, качеств и индивидуальных особенностей. На сегодняшний день педагогическое образование имеет характер

социально-организаторской деятельности, от успешности которой зависит успешное развитие современного общества. Способность сохранять устойчивость к внутренним и внешним воздействиям, и есть успешная психологическая безопасность педагога.[3] Так же нельзя не отметить происходящее в последние годы ухудшение психологического здоровья у студентов, что сказывается на негативном изменении эмоциональных характеристик личности. Доказано что эмоциональное выгорание у студентов педагогических специальностей начинается еще во время обучения в вузе.

Эмоциональное, социальное и психическое становление личности, происходит в образовательных учреждениях и поэтому особые требования предъявляются к педагогу, обеспечивающего это становление. Изучение личностных особенностей педагога, анализ результатов различных исследований профессиональных компетенций педагога позволило выделить блок профессионально важных качеств, среди которых – самооценка, стиль преподавания, уровень субъективного контроля, психоэмоциональное состояние и приоритетные ценности[2]. На основе этих параметров был создан психологический портрет педагога.

Психологический портрет - это комплексная психологическая характеристика человека, содержащая описание его внутреннего склада и возможных поступков в определенных значимых обстоятельствах[2].

Педагог, справедливый и честный перед собой и своими воспитанниками, умеющий чувствовать состояние другого человека, всегда сумеет наладить контакт с каждым своим воспитанником. Каждому педагогу свойственно положительное восприятие самого себя, воспитанников и коллег. Особенности поведения и восприятия педагога во многом обусловлены состоянием его нервной системы. При информационных и эмоциональных перегрузках, характерных для работы в школе, возможны проблемы со здоровьем. Каждому педагогу важно уметь оценивать себя, свои качества, возможности.

Не мало важную роль в формировании студента - будущего педагога, является профессиональная позиция педагога, которая представляет собой сложное личностное образование, выражающая систему его отношений к своему месту и своей роли в образовательном процессе, к своим ученикам и коллегам как к субъектам совместной деятельности. В позиции отражается вся сложная совокупность ценностного отношения человека к миру, система взглядов и установок личности учителя, определяющая выбор линий поведения в обществе и в школе, а также способов организации взаимодействия с учениками и всеми, кто имеет отношение к его профессиональной деятельности.

Основной проблемой, при рассмотрении кандидатуры педагога на вакантную должность, остается оценка психологического соответствия претендента. Для педагога важно умение открывать свой внутренний мир (психологические качества). Для этого необходимо научиться познать себя и других людей, выявив их характер, темперамента, личностные качества, отношение к жизни, их цели, эмоциональное поведение в тех или иных напряженных ситуациях и их деловые качества.

В целях формирования профессиональной позиции студента-будущего педагога, автором была проведена самодиагностика по ряду методик: тест «Якоря карьеры», Э.Шейн, перевод и адаптация В.А.Чикер, В.Э.Винокурова; карта «Самооценка индивидуальности педагога» (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк); опросник Г. Айзенка; тест-опросник (Г.Шмишека, К.Леоггара); самодиагностика эмоционального выгорания по Бойко; самодиагностика эмоционального интеллекта (по Холлу); самодиагностика уровня тревожности (по Спилбергу и Ханину); самодиагностика Т.И.Ильиной).

По результатам проведенных методик наметились «болевые позиции», требующие дальнейшего самосовершенствования в ходе профессионального становления и составлена программа саморазвития. Для улучшения своих данных с низким показателем, по таким пунктам как: способности, темперамент, характер,

эмоции студенту следует: быть более раскрепощенным в своём деле, чётко понимать выполнение и результат данной работы, уметь решать не только простые задачи, но и сложные, преодолевать неразрешимые споры, проблемы, ситуации. Воспитывать в себе такие качества как: терпеливость, вера в себя и свой успех, выдержку, усердие, самообладание, настойчивость, терпимость, сдержанность в своих эмоциях. Следует развивать в себе такие умения как, коммуникативность (больше общаться с людьми), вести активный образ жизни (принимать активное участие в мероприятиях), быть более внимательным к людям. Для того чтобы предотвратить эмоциональное выгорание, студенту- будущему педагогу следует правильно располагать свои усилия и своё время, чтобы не было сильной перегрузки организма, принимать себя и принимать других, уметь говорить другим «нет». Чтобы «эмоциональное выгорание» не наносило ущерба, профессиональной деятельности; снизить нервное напряжение, избежание конфликтных ситуаций.

На сегодняшний день не определена единая структурно-функциональная система необходимых профессиональных качеств, вместе с тем имеются данные о тесной зависимости психологических и психофизических особенностей личности. Кроме того в федеральный образовательный стандарт, в требования к результатам освоения основных образовательных программ, включены основные компетенции по оказанию помощи всем участникам педагогического процесса. Но поскольку педагог продолжает оставаться главным инструментом профессиональной деятельности, основным является развитие способностей будущего педагога осуществлять самокоррекцию и саморегуляцию своего психического состояния. Также хочется добавить, что от качественной оценки личности студента, как будущего педагога зависит не только профессиональное долголетие учителя, но и успех построения новой школы.

Список литературы.

1. Алексеева Е. Е. Анализ причин эмоционального выгорания у будущих педагогов-психологов / Е.Е. Алексеева, И. А. Сергеева // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. М., 2004. С. 307–308.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2005. 432 с.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2002. 44 с.
4. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001.

УДК378

Рогатюк Г. Ф.¹, Щепецкова Л. Ю.²

¹ассистент, преподаватель ГБОУ ВО КО «Педагогический институт»,
Россия, Черняховск

²студент ГБОУ ВО КО «Педагогический институт», Россия, Черняховск

E-mail: roga2803@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация: данная статья посвящена вопросу профессиональной позиции будущего педагога. В ней рассмотрены составляющие психологического портрета и вопрос формирования профессиональной позиции. А также были выделены самодиагностики различных авторов.

Ключевые слова: психологический портрет, темперамент, самодиагностики личности, характер, программа саморазвития, самооценка.

Rogatyuk G. F. ¹, Shchepetskova L. Yu. ²

¹ассистент, teacher of SEI VO CO Pedagogichesky institut,
Russia, Chernyakhovsk

²студент SEI VO CO Pedagogichesky institut, Russia, Chernyakhovsk
E-mail: roga2803@mail.ru

PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE TEACHER

Abstract: this article is devoted to a question of a professional position of future teacher. In it components of a psychological portrait and a question of formation of a professional position are considered. And also self-diagnostics of various authors were allocated.

Keywords: psychological portrait, temperament, self-diagnostics of the personality, character, program of self-development, self-assessment.

Актуальность исследования данной темы велика, сейчас государство предъявляет к педагогам большие требования к эффективному выполнению всех поставленных задач в области педагогики. Всегда остаётся важным вопросы, касающиеся качества деятельности педагога, которая позволяет обеспечить сознательный и рациональный подход к вопросам повышения эффективности профессиональной деятельности.

Сама же эффективность деятельности педагога-это объединение профессиональных, технических, организационных факторов. Но если рассматривать с точки зрения профессиональных умений основными ее составляющими являются внутренние психологические свойства субъекта, отражающие его способности, навыки, умения, самого что есть главного профессиональных качеств личности, модели общения, затрагивая механизмы психической регуляции поведения, социально-психологическая обстановка в коллективе.

Психологический портрет личности - это одно из направлений в фотоискусстве, цель которого – показать внутренний мир, эмоции и переживания человека.

Для того, чтобы составить психологический портрет, надо пройти ряд тестов, которые определяют темперамент, характер, способности, эмоциональность - уровень реактивности, тревожности, устойчивости, интеллект, направленность (деловая, личностная, коммуникативная), самосознание, волевые качества, самооценку, коммуникабельность, уровень самоконтроля: способность к групповому воздействию. И другие особенности человека.

Учитель начальных классов – это человек, который помогает реализоваться своим ученикам в трудовой деятельности и во взаимодействии со сверстниками. Учитель начальных классов - обучает, занимает, направляет, совершенствуя в этих процессах не только своих учеников, но и самого себя, как грамотного педагога [2].

Это самая творческая и всюду нужная профессия, которая является фундаментом всем остальным профессиям в мире. Специалист этого профиля играет важную роль в формировании личности каждого ученика.

Воспитатель - лицо, осуществляющее воспитание детей, способствующее их развитию посредством создания воспитывающей среды и специальных педагогических воздействий [3]. Воспитатель – так называется педагогическая профессия и должность в детском учреждении.

Воспитатель - выполняет роль посредника в решении проблем ребенка между семьей и школой, школой и внешкольными учреждениями.

Психологический портрет учителя, кроме педагогических способностей,

включает в себя внутреннюю способность любить, любить детей, любить то, что ты делаешь. Пожалуй, самое важное это любить свою работу. Без любви к тому, что ты делаешь, высоких результатов сложно добиться. К тому же в любой профессии, где присутствует не только трудовая деятельность, но и творческая, не занимающая самое последнее место в твоей профессиональной деятельности, человек всегда получит массу удовольствий и удовлетворения.

Учитель должен не только суметь найти правильный подход к каждому ребёнку, так как каждый ребёнок это уже индивидуальность, личность которого мы учителя и строим; найти общий язык с родителями детей, вот что сложно. У каждого родителя свой темперамент, характер, свои эмоциональные раздражители, но это всё не должно стать препятствием для обучения и развития вами их ребёнка. Задача учителя ещё состоит в том - чтобы стать сотрудниками с родителями в этом непростом процессе - обучение.

Из изложенного очевидно, что психологический портрет учителя – это сочетание знаний, способностей и человеческих качеств, которые направлены на создание в молодежи стремления к совершенству и самосовершенствованию, а также на становление личности в обществе.

Учитель – это будущее нашего общества. Учитель, как строитель. Только он строит не небоскрёбы, а закладывает фундамент для дальнейшего развития личности человека.

Нужно сделать целый проект, чтобы увидеть свои слабые и сильные стороны. В нём пройти немало тестов, которые помогут дальше двигаться студенту, но уже в правильном направлении в педагогической направленности.

Методика «Якоря карьеры» определила, что для студента сейчас очень важна безопасность и стабильность места работы [1]. Он ориентирован на интеграцию различных сторон образа жизни. Не хотел бы, чтобы в его жизни доминировала только семья, или только карьера, или только саморазвитие. По мере возможности он всеми силами стремится к тому, чтобы все это было сбалансировано.

После прохождения второго теста, Карта «Самооценка индивидуальности педагога» (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк), раздел интеллектуальная сфера, как выяснилось, у испытуемого преобладают такие важные компоненты как: креативность, педагогическая интуиция, педагогическое воображение, саногенное мышление. Педагогическая импровизация поможет выйти из сложной ситуации совершенно неоднородным креативным образом. Педагогическая интуиция поможет не допустить тех самых сложных ситуаций в учебном процессе, ну и конечно же без педагогического внимания к детям, иногда даже повышенного контроля за их учебной деятельностью не обойтись.

Следующий шаг «Методика изучения акцентуаций личности К. Леонгарда». Из полученных результатов можно сказать о том, что студент слишком эмоционален. Излишняя эмоциональность может помешать его педагогической деятельности. Он не конфликтен. Лучшие качества: доброта, сопереживание, обостренное чувство долга, исполнительность, дисциплинированность. Над чем нужно работать? Это чрезмерная чувствительность и плаксивость. Студент очень общителен, открыт и добросердечен

После прохождения теста по волевой сфере карты «Самооценка индивидуальности педагога» (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк).

Мы выяснили, что в волевой сфере у студента преобладают такие компоненты как: терпение и владение собой в педагогической деятельности, педагогическая целеустремленность, настойчивость в достижении педагогической цели.

Можно сделать вывод о том, что у студента очень сильно выражена волевая сфера. Он умеет владеть над собой и умеет контролировать своё поведение в педагогической деятельности. Достаточно целеустремлён в своей намеченной цели. Обладает большим терпением для преодоления педагогических проблем.

Следующий наш шаг – методика диагностики уровня эмоционального выгорания, предложенная Виктором Бойко, позволяет диагностировать механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

После прохождения диагностики эмоционального выгорания по Бойко, раздел напряжение, можно сказать, что испытуемый в принципе удовлетворён собой в своей профессиональной деятельности. На нем не висит не какого психологического якоря «загнанности в клетку». Он часто находится в эмоционально-тревожном состоянии и может прибывать даже в депрессиях, что может плохо сказаться даже на его профессиональной деятельности и на общении с коллегами.

Что же сможет сказать об испытуемом Диагностика эмоционального выгорания по Бойко, раздел резистенция?

Данная фаза находится в стадии формирования. Но симптом «расширения сферы экономии эмоций» проявляется более ярко. Данную форму защиты осуществляю вне профессиональной области - в общении с родными или родителями. На работе он может держаться очень даже нормально, но придя домой замыкаться, или хуже того повышать голос на родителей или брачного партнёра.

Результаты диагностики эмоционального выгорания по Бойко, раздел истощение. Доминируют следующие показатели: тревога и депрессия, расширение сферы экономии эмоций, эмоциональный дефицит.

«Истощение» себя как личности проявляется в эмоциональном дефиците, в личностной отстраненности.

Далее студент прошел самодиагностику эмоционального интеллекта (по Холлу). Методика предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Ниже представлены результаты пройденной самодиагностики. Ярко выражена:

Эмпатия – это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а так же готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе.

Распознавание эмоций других людей – умение распознавать эмоции по мимике, выражению лица, голосу, понимать намерения, мотивацию и желания других людей как свои собственные.

Следующий тест «Уровень тревожности» Спилберга-Ханина. Тестирование по методике Спилбергера-Ханина проводится с применением двух бланков: один бланк для измерения показателей ситуативной тревожности, а второй – для измерения уровня личностной тревожности.

У испытуемого умеренно развиты личностная и ситуативная, (она же реактивная) тревожность. Ну и конечно же, уровень тревожности - это естественная и обязательная особенность активной деятельности человека. У каждого человека существует свой совершенно нормальный уровень тревожности. И пусть, показатель 40 на шкале «Личностная тревожность» не может определяться, как показатель высокой тревожности, но эта цифра уже это даёт основание полагать, что это может в скором времени стать проявляться в разнообразных ситуациях, особенно если они касаются оценки и моего престижа.

Карта Самооценка индивидуальности педагога (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк), эмоциональная.

По сведениям пройденного теста студент довольно эмпатичен, у него неплохо развита стрессоустойчивость, довольно сдержан, умеет найти в себе силы и справиться со стрессовыми ситуациями. У таких людей присутствует небольшой страх и внутренняя тревожность. Они предпочитают держать всё в себе, не показывая свои неудачи другим.

Для определения мотивационной сферы, были пройдены тесты: самодиагностика Т.И.Ильиной и Карта «Самооценка индивидуальности педагога» (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк) (раздел мотивационная сфера).

На основе всех полученных результатов студент разработал своё направление саморазвития. В чем же оно заключается?

Нужно воспитать в себе такие черты характера, как самообладание, настойчивость, усердие, выдержку. Работать над тем, чтобы процесс борьбы и победа не были более важны для студента, чем конкретная область деятельности или квалификация. Развивать в себе такую область самопознания, как предпринимательство. Зажечь в себе стремление дальше создавать что-то новое, не ослабить хватку в преодолении препятствия. Продолжать стремиться дальше к тому, чтобы в жизни не преобладала семья или только одна учёба. Всё должно быть сбалансировано. Работать над разделом резистенция. Следить за уровнем личностной тревожности, так же за тем, чтобы внутренние страхи и переживания не смогли студенту помешать его профессиональному росту.

Таким образом, из результатов пройденных методик можно сделать вывод о том, что всегда есть над чем работать, особенно педагогу. Педагогика - это очень сложная профессия. В ней много своих нюансов. От того, каким обладает воспитатель характером, темпераментом, зависит каким станет его воспитанник в будущем. Теперь студент знает над чем работать и с чем надо бороться. Какие стороны его «я» подходят для отличного будущего педагога, а какие могут мешать ему в его профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.
2. Засыпкин В. П., «Социальный стереотипный образ современного учителя» Журнал: Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; выпуск № 42 / том 9 / 2007.
3. Ксензова Т.Н., Формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве вуза, Вестник № 2 Московского государственного областного университета.

УДК 378.147

Рулиене Л.Н.

д.п.н., профессор кафедры общей педагогики
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет»
Россия, г. Улан-Удэ
E-mail: ruliene@bsu.ru

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация: В публикации рассматриваются перспективы проблемного обучения в информационном обществе. Утверждается, что проблемно-ориентированный подход обеспечивает интерактивность электронного обучения, преодолевает дефицит «живого» общения в электронном курсе.

Ключевые слова: электронное обучение, проблемно-ориентированный подход, интерактивность обучения.

Ruliene L.N.

doctor of pedagogical sciences, professor of department of the general pedagogics,
Buryat State University, Russia, Ulan-Ude
e-mail: ruliene@bsu.ru

PROBLEM-ORIENTED APPROACH IN E-LEARNING

Abstract: In the publication prospects of problem training in information society are considered. It is claimed that problem-oriented approach provides interactivity of electronic training, overcomes deficiency of "live" communication in an electronic course.

Keyword: electronic training, problem-oriented approach, training interactivity.

В современном обществе образовательный процесс не ограничивается передачей знаний и/или переучиванием людей. Обучение в высшей школе все больше становится интерактивным: от студентов требуется высокая степень организационной и познавательной самостоятельности, стремление к внутригрупповой и межгрупповой активности. Применение интерактивных технологий формирует метакомпетентности – жизненно важные компетентности, к которым относятся рефлексия, интуиция, проницательность, здравый смысл, коммуникативные умения, навыки самообразования и др. Как отмечает М. Балкявичус [7], роль современного учителя состоит не в трансляции знаний, а в конструировании эффективных обучающих сред, внешнем управлении учебным процессом, организации педагогического взаимодействия, моделировании обратной связи. В этой связи должна измениться роль учащихся: вместо заучивания и воспроизведения готовой учебной информации, они должны много работать самостоятельно, научиться отвечать за результаты своего обучения. Практика российской школы показывает, что учителя и учащиеся не всегда готовы к таким изменениям. Поэтому в педагогическом образовании необходимо активнее реализовывать принцип интерактивности обучения, позволяющий организовать эффективное взаимодействие преподавателя со студентами (будущими учителями) и студентами между собой, что важнее всего.

Интерактивность обучения обеспечивают методики Problem-Based Learning (PmBL = «обучение, основанное на проблеме») и Project-Based Learning (PtBL = «обучение, основанное на проекте»), достаточно популярные в европейских университетах. Ценность PBL-методик состоит в том, что они в наибольшей степени ориентированы на самостоятельную учебную деятельность вокруг проблемы, при этом преподаватель выступает в качестве посредника обсуждений. Данная методика очень эффективна, но требует специальных педагогических условий и значительных затрат со стороны организаторов учебного процесса. Поэтому, исследование возможностей проблемно-ориентированного обучения представляется весьма актуальным направлением в современной образовательной практике.

Психология и педагогика проблемного обучения достаточно успешно разрабатывается в России с 80-х годов прошлого столетия (Брушлинский А.В., Кудрявцев В.Т., Лернер И.Я., Матюшкин А.М., Махмутов М.И., Хуторской А.В. и др.).

В контексте данной публикации обращаем внимание на вклад Махмутова М.И. [3] в разработку принципа проблемности, отражающего закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения на основе логико-познавательных противоречий процесса обучения. В современном образовательном процессе, когда обучающиеся имеют неограниченный доступ к информации, именно логико-познавательные противоречия представляют собой механизм «оживления» педагогического взаимодействия.

В настоящее время защищены сотни диссертаций, посвященных применению проблемного обучения в преподавании различных дисциплин, на разных ступенях и при различных форматах образования. Обзор статей в научной электронной библиотеке (<http://elibrary.ru>) подтверждает усиление проблемно-ориентированного контекста в

вузовском обучении. Так, в медицинских вузах практикуются PBL-занятия [5] как эффективный инструмент мотивированного изучения фундаментальных дисциплин: студентам предлагаются кейсы, в которых представлены различные клинические ситуации. В физическом образовании [2] активно используются проектно-лабораторные работы с использованием информационно-коммуникационных технологий как вид поисковой учебно-исследовательской деятельности, ориентированной на овладение методами поиска проблемных ситуаций и решения задач. В обучении английскому языку [6] в инженерных вузах применяется методика междисциплинарных проектов, моделирующих реальные ситуации профессионального общения: студенты в процессе диалога на английском языке решают конкретные инженерно-технические и экономические задачи («Составить план работ по модернизации университетской компьютерной сети и подготовка технико-экономического обоснования создания беспроводной сети»).

Следует заметить, что для преподавателей важно не столько решение кейса и проблемной ситуации, сколько овладение способом работы с конкретными ситуациями, чтобы, столкнувшись с подобной ситуацией на практике, студенты могли применить полученный навык для её разрешения [4]. Полагаю, что в целях повышения роли образовательных институтов в решении социально-экономических проблем, необходимо практиковать проблемно-ориентированное обучение на основе реальных договоров с предприятиями, организациями. Например, студенты педагогических специальностей могут участвовать в разработке и реализации конкретных образовательных проектов, реализуемых в школе. По примеру НИУ ВШЭ, где функционирует проект «Проблемно-ориентированный подход: формирование исследовательских компетенций в образовательном процессе» (<http://phil.hse.ru/integr/>), можно создавать и внедрять практики, направленные на развитие проблемно-ориентированного подхода в гуманитарных науках.

Развитие современного образовательного процесса связано с активным использованием электронной информационно-образовательной среды и широким распространением практики электронного обучения. Электронное обучение рассматривается нами как практика организации информационно-образовательного взаимодействия на основе использования электронных информационных и образовательных ресурсов, информационно-коммуникационных технологий, средств информационно-коммуникационных технологий.

Проблемно-ориентированный подход можно реализовать в условиях электронного обучения. Покажем это на примере единицы электронного обучения – электронного курса, представляющего собой совокупность информационных, дидактических и методических ресурсов и элементов. Изучение электронного курса необходимо начать с обсуждения тематики разделов (тем) курса с пользователями (студентами, магистрантами, аспирантами, слушателями). Электронный курс может открываться форумом, участники которого формулируют вопросы, на которые они бы хотели получить ответы. Роль преподавателя заключается в том, чтобы соотнести эти вопросы-заявки с программой дисциплины. Таким образом, тематика разделов будет соответствовать проблемам, в решении которых заинтересованы участники курса. Пользователи должны быть уверены, что в результате изучения курса они получат актуальные практические знания и навыки.

Например, электронный курс «Технологии профессионально-ориентированного обучения», размещенный на портале электронного обучения Бурятского государственного университета (<http://e.bsru.ru>), направлен на формирование педагогического сознания магистрантов, освоение базовых технологий обучения, которые используются в системе общего, профессионального образования. В качестве первого задания предлагалось сформулировать цель изучения курса с учетом будущей профессиональной деятельности магистрантов. Ответы магистрантов

свидетельствовали о мотивированном участии в курсе, на занятиях они хотели бы:

- «познакомиться с новейшими технологиями обучения, которые используются в процессе преподавания экономических дисциплин в университете»;

- «увидеть положительные и отрицательные стороны применения дистанционных образовательных технологий, чтобы предотвратить их в учебном процессе»;

- «узнать об инновационных образовательных технологиях, которые можно использовать при обучении биологическим дисциплинам»;

- «апробировать компьютерные программы, используемые при обучении инженеров-экологов»;

- «рассмотреть достоинства и недостатки технологий электронного обучения» и т.д.

Мы полагаем, что реализация проблемно-ориентированного подхода позволит преодолеть дефицит личностного компонента электронного обучения, двусторонних непосредственных контактов между участниками образовательных событий. Ведь только в этом случае электронное обучение можно рассматривать не только как эффективную трансляцию информации или процедуру «обогащения памяти», но как творческий и интерактивный процесс решения проблемы. В традиционном обучении преподаватель интерпретирует, объясняет суть проблемы посредством интонации, пауз, мимики, жестов, проявления эмпатии, симпатии и т.п. В условиях электронного обучения понимание проблемы организуется в виде модерации, обсуждения и комментариев, которые в некоторой степени «оживляют» электронный курс, ведь «в человеке всегда есть что-то, что только сам он может открыть в свободном акте самосознания и слова» [1, с.68].

Очевидно, в условиях информационно-насыщенного образовательного процесса необходимо теоретико-прикладное осмысление практики проблемно-ориентированного электронного обучения, стимулирующего «живое», интерактивное информационно-образовательное взаимодействие в виртуальной среде. В результате такого исследования образовательный процесс в информационном обществе выйдет на новый уровень развития, а теория проблемного обучения займет место в числе высоких гуманитарных технологий.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. - М.: Искусство, 1986 – 444 с.
2. Ларионов В.В., Тюрин Ю.И. Проблемно-ориентированное обучение физике в техническом вузе // Высшее образование в России. – 2009, № 6. - С. 107-109.
3. Махмутов М.И. Принцип проблемности в обучении // Вопросы психологии. – 1984, №5. – С. 30-35.
4. Солоненко Е.А., Чернявская А.Г. Обучение менеджеров на основе проблемно-ориентированного подхода: три стратегии реализации // Вестник Международного института менеджмента ЛИНК. – 2009, № 25. - С. 26-31.
5. Хамчиев К.М., Кутебаев Т.Ж. Проблемно-ориентированное обучение в медицине как мотивация изучения фундаментальных дисциплин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015, № 7-2. - С. 352-352а.
6. Черемисина-Харрер И.А. Проблемно-ориентированное обучение английскому языку студентов инженерных специальностей в контексте междисциплинарной проектной работы // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011, № 10. - С. 68-71.
7. Balkevicius M. Expressions of problem-based learning abilities in education of pre-service teachers in universities of applied sciences // Summary of the Doctoral Dissertation Social Sciences, Education (07 S). - Lithuanian University of Educational Sciences. - Vilnius,

УДК 378

Рысева Ю. В.¹, Калашникова М. М.²

¹к.п.н., доцент кафедры иностранных языков Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Набережные Челны

²к.псих.н., доцент кафедры иностранных языков Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Набережные Челны

E-mail: j-rys@mail.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация: Статья посвящена проблемному обучению на уроках английского языка в рамках вуза. Рассматриваются сущность и основные механизмы проблемного обучения, а также эффективные условия его реализации. Авторами освещаются вопросы создания проблемной ситуации и приводятся конкретные примеры элементов проблемного обучения на английском языке.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, вуз, английский язык.

Ryseva V. Yu¹, M. Kolesnikov M.²

¹k.p.n., Associate Professor, Department of Foreign Languages Naberezhnochelninsky Institute (branch) FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Naberezhnye Chelny

²k.psih.n., Associate Professor, Department of Foreign Languages Naberezhnochelninsky Institute (branch)) FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Naberezhnye Chelny

E-mail: j-rys@mail.ru

**REALISATION OF PROBLEM-BASED LEARNING AT ENGLISH LESSONS
IN THE UNIVERSITY**

Abstract: The article is devoted to problem-based learning at English lessons in the University. The nature and basic mechanisms of problem-based learning and effective conditions for its implementation are discussed. The authors highlight the issues of the problem situation and provide specific examples of elements of problem-based learning in the English language.

Keywords: problem-based learning, problem situation, the University, the English language.

Современное высшее образование видит главной своей задачей обучение студентов методологии творческого саморазвития и как следствие творческого преобразования мира. Чтобы в полной мере решить профессиональные проблемы требуются квалифицированные, инициативные выпускники вузов, успешно решающие профессиональные задачи в реальных, постоянно меняющихся условиях [8, с. 326].

Актуальность в этой связи приобретает проблемное обучение будущих специалистов как процесс творческого решения нестандартных научно-учебных задач нестандартными методами, как способ реализации компетентностного подхода в

неязыковом вузе [2, с. 396].

Проблемное обучение находит свои корни в эвристических беседах Сократа, диалогах Галилея, работах величайших педагогов прошлого века Ж.Ж. Руссо, Я.А. Коменского, Ф.А. Дистерверга, К.Д.Ушинского и др.

Серьезный вклад в разработку теории проблемного обучения внесли А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.В. Брушлинский и отечественные психологи С.Л. Рубинштейн, В.Т. Кудрявцев, характеризующие умственное развитие не только суммой знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий [1; 3; 4; 7].

Наиболее полную трактовку проблемного обучения, на наш взгляд, дает М.И. Махмутов. Он понимает проблемное обучение как тип развивающего обучения, который сочетает самостоятельную систематическую поисковую деятельность учащихся с усвоением готовых выводов науки. Процесс взаимодействия преподавания и учения при этом детерминирован системой проблемных ситуаций и ориентируется на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения, мыслительных и творческих способностей. Система методов строится с учетом целеполагания и принципа проблемности [5]. То есть базовым принципом следует считать усиление роли ученика как субъекта учебного познания и роли учителя как организатора самостоятельной познавательной деятельности учащихся [6].

Мы считаем, что проблемное обучение в вузе – это такая организация процесса обучения, сущность которой заключается в образовании проблемных ситуаций, выделении и решении студентами проблем. Проблемная ситуация в обучении - это познавательная трудность, для преодоления которой студенты должны получить новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Создание проблемной ситуации составляет необходимую закономерность творческого мышления, которое имеет исключительное значение для человеческой практики, так как делает реальной цель высшего образования, состоящую в творческом саморазвитии будущего специалиста.

Проблемное обучение отражает объективные противоречия, которые закономерно возникают в учебной деятельности или в процессе научного познания. Эти противоречия как раз и являются источником движения, источником развития личности студента. Творческое саморазвитие – это целенаправленный процесс, который побуждается разными мотивами деятельности студента, среди которых имеется доминирующий [7, с.31]. В проблемном обучении ведущим становится познавательно-побудительный (интеллектуальный) мотив. Этот мотив позволяет ставить перед собой цель и выполнить соответствующее ей действие. В результате нашего исследования мы приходим к выводу, что не всякая цель мотивирует творческое саморазвитие студента. При этом приобретает значение привлекательность цели для удовлетворения личностно значимых потребностей студента и результат, представляющий для него ценность. В связи с этим можно обозначить условия, при соблюдении которых проблемное обучение в вузе будет успешным:

- точное определение объёма и содержания учебного материала, предназначенного для изучения на паре.
- систематизация учебного материала в соответствии с логикой учебного предмета, его структурой и принципами дидактики.
- деление учебного материала на легко усваиваемые и тесно между собой связанные части.
- усвоение частей, контроль и корректирование результатов усвоения.
- обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы.
- посильность работы для студентов с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного).
- значимость и актуальность информации для студентов.

– учет индивидуальных и групповых темпов усвоения учебного материала.

Таким образом, проблемное обучение направлено на развитие самости студента: самостоятельного поиска решения проблемы, самоконтроля, самоанализа, самооценки, самокоррекции, саморазвития. «Процесс мотивационных изменений в одном из компонентов «самости» ведет к цепной реакции и стимулирует позитивные изменения во всех компонентах» [7, с. 33].

Создание проблемных ситуаций на уроках английского языка основано на вовлечении студентов в устную и письменную коммуникацию и соблюдении ведущего методического принципа – принципа коммуникативной направленности. Элементы проблемного обучения позволяют научить студентов размышлять, находить проблему и ее решение, развивать способности к прогнозированию, творческому воображению и повышать мотивацию.

Работа над лексикой.

Введение новой лексики рекомендовано осуществлять на паре, делая упор на запоминании слов и усвоении способов их употребления во время занятия. Это позволяет студентам встать в позицию лингвистов-исследователей.

Лексика вводится тремя блоками:

1. Интернациональные слова и выражения. Например, *company, element, energy*. Эти лексические единицы вводятся таким образом, чтобы развивать языковую догадку и облегчить запоминание слова. Студенты вспоминают правила словообразования и отрабатывают всевозможные производные, что позволяет применять пройденный материал в новых речевых ситуациях.

2. Слова, состоящие из знакомых словообразовательных элементов, о значении которых можно догадаться. Например, *meaningful (meaning + ful); (meaningful+ ly)*. Студенты определяют части речи по словообразовательным элементам, прогнозируют производные и высказывают догадки о значении слова.

3. Контекст. Например, *kingdom (n): a kingdom–kingdoms. A kingdom is a country ruled by a king or a queen.* Для того, чтобы определить слово на основе контекста, студенты устанавливают связи между словами и элементами текста, анализируют текст и определяют место слова в контексте. Такое проблемное изложение нового материала способствует лучшему запоминанию лексики за счет создания дополнительных ассоциаций, а вовлеченность студентов активизирует их интерес и гарантирует высокий темп работы.

При закреплении и контроле новых лексических единиц можно использовать следующие проблемные задания:

- употребление лексики в затрудненных условиях: составление и решение кроссвордов; упражнения на перечисление групп слов, обладающих или не обладающих определенными признаками в соответствии с изученной тематикой;
- закрытые тесты, представляющие собой пропуск слов в деформированных текстах;
- тесты множественного выбора;
- анаграммы: например, *busy (syub)*;
- задание на исправление ошибок в словах и предложениях;
- составление рассказа с употреблением новых слов;
- упражнения на сопоставление, помогающие студентам догадаться о правилах употребления того или иного слова. Например, значение слова «удобный»: *This armchair is big, soft and very cosy. This is a comfortable flat with all modern conveniences. Many convenient gadgets make our life easier.*
- задания на этимологию слова. Например, с помощью русского слова «пассажир» или «прохожий» (сущ.) можно определить возможные значения английского слова “*to pass*” – «проходить» (глагол.);
- создание рекламного проспекта;

– творческие задания для одноклассников, позволяющие студентам почувствовать себя в роли преподавателя.

2) Обучение грамматике

Проблемное обучение можно применять, изучая различные грамматические явления. Например, исходя из названия времен студентам предлагается вывести формулу их образования, попробовать спрогнозировать случаи его употребления, либо вводить употребление времен из контекста. В таком случае студенты сами выводят правило, опираясь на предоставленный материал.

Например, прочитайте и сравните в каких случаях употребляется время Present Perfect: I ate pizza yesterday. – I had eaten all the pizza when you came. I called the doctor three hours ago. – I had called the doctor by three o'clock.

Догадайтесь, в зависимости от каких условий употребляются предлоги of или from: The ship is made **of** iron. The desk is made **of** wood. Ice-cream is made **from** milk. Wine is made **from** grape.

Работа с текстами при обучении чтению, говорению, аудированию и письму.

Проблемное обучение на уроках английского языка позволяет создать такие условия, которые стимулируют студентов самостоятельно находить нужную информацию, анализировать, сопоставлять и обобщать ее на иностранном языке. Особенности затруднения возникают при работе с заданиями на аудирование. Плохое восприятие иноязычной речи на слух без опоры на текст, отключение внимания, низкая мотивация существенно снижают продуктивность такого рода заданий.

Для мотивации познавательной активности и концентрации внимания можно использовать в работе предтекстовые вопросы (forequestions). Например, из предложенных предложений нужно выбрать соответствующие содержанию текста. Или привести примеры предложений из текста, в которых встречаются новые слова. При изучении со студентами текста «How the rich travel?» (The text is about Jet Membership. Sylvia Heinzen – the seller, speaks about jet flying, clients, promotion and advertising of their business), были представлены два предтекстовых вопроса: 1. When can the cost of Jet Membership seem like good value? 2. Name two kinds of promotion that Sylvia organises for possible clients.

Можно попробовать спрогнозировать идею текста и после аудирования проверить свои догадки. Например, попробуйте спрогнозировать содержание текста по его названию или по ключевым словам, сделайте предположение о биографии главных героев (возраст, семейное положение, профессия, характер), месте и времени действия.

Речевые высказывания можно стимулировать с помощью послетекстовых вопросов. Их проблемность заключается в том, что они не связаны с текстом напрямую. Например, What kind of advertising should the company do? What are the promotion techniques? Is selling the same in different countries? Give examples. В соответствии с темой рассказа можно затрагивать различную тематику, опосредованно связанную с текстом. Например, Why do people prefer to travel by train? What are the pros and cons of working with rich and famous people? Активизировать дискуссию помогают лично – значимые вопросы: Would you like to be a seller? Why or why not? If you were a rich person, what would you spend your money on?

Мотивировать мыслительную и творческую деятельность студентов на уроках английского языка можно также с помощью различных элементов проблемного обучения:

– перескажите текст от лица неодушевленного предмета или животного. Так, после прочтения текста “Robodog”, студенты получили задание пересказать его от лица собаки – робота;

– переработайте монолог в диалог или наоборот. Например, составьте диалог между роботом-собакой и роботом-кошкой. Кто из них будет популярнее и почему?;

– добавьте недостающую информацию (какую информацию студенты добавили

бы в текст). Например, как можно использовать собаку-робота в ситуациях повышенного риска, при военных действиях и так далее;

- придумайте продолжение рассказа;
- поработайте над измененным текстом (поставьте части текста в правильном порядке, вставьте пропущенные слова, составьте свои собственные предложения из данных слов).

4) Обучение говорению.

Для побуждения к речевым высказываниям можно использовать следующие приемы:

- проблемные вопросы и проблемные ситуации. Например, тема “Theatre and cinema”: Talk to your partner. What do you like to do when you go out? What is on at the moment where you live? What do you recommend? Или тема “Job swap”: What can you learn from job swapping? Who would you like to swap with?
- выбор из текста основной информации и оформление ее в таблицу, составление рассказа по таблице, составление диалога по схеме;
- научно-исследовательские проекты;
- ролевые игры и познавательные дискуссии;
- сравнение двух картинок. Что между ними общего и в чем различия?
- драматизация диалогов. Например, при изучении темы “Food” можно драматизировать диалог “At the restaurant”. Придумать реквизит, накрыть стол, продумать одежду, меню, портрет персонажей. Можно усложнить ситуацию, разбив группу или пару на вегетарианцев и мясоедов, затронуть тему фастфуд, слоуфуд и употребления алкоголя, обсудить как образ жизни человека и еда, которую он ест, влияет на его здоровье;
- осмысление различных чертежей, технических рисунков и географических карт на английском языке [10; 11].

Проблемное обучение позволяет эффективно сочетать индивидуальную, парную и групповую работу. Например, прием «Снежный ком» позволяет включать в работу практически всех студентов, их количество может достигать тридцати. Для проведения дискуссии в такой форме необходимо заранее подготовить по 4 карточки для каждого участника и несколько листов формата А-4, так называемые, «Листы идей».

1 этап. Индивидуальная работа. Задается проблемный вопрос и студентам раздается по 4 карточки. Каждому предлагается написать по 4 варианта решения этого вопроса. На каждой карточке пишется только один вариант, одно мнение.

2 этап. Работа в парах. Студенты объединяются в пары. В результате обсуждения пара отбирает наиболее согласованные предложения-карточки. Их должно быть чуть больше половины от общей суммы (например, из 8 можно оставить 5).

3 этап. Студенты объединяются в четверки и также путем дискуссий в группе оставляют чуть больше половины карточек от общей суммы (например, из 10 оставляют 6). Эти отобранные группой карточки оформляются на рабочем листе группы, который называется «Лист идей».

4 этап. Представитель от каждой группы прикрепляет на доску «Лист идей» и общие наработки защищаются по очереди. После этого проводится систематизация предложений, выделяются сходные варианты.

5 этап. Рефлексия. Этот этап можно организовать как письменную рефлексия парной или групповой работы.

Можно сделать вывод, что проблемное обучение активизирует познавательную потребность студентов, логическое мышление, развивает способности к самообразованию и является необходимым условием организации процесса обучения в вузе.

Важными функциями проблемного обучения является как развитие творческих способностей студентов, так и практические навыки использования знаний. Таким

образом, творческое саморазвитие студента – это неотъемлемая часть проблемного обучения в вузе.

Список литературы

1. Брушлинский, Н.В. Психология мышления и проблемное обучение. / Н.В. Брушлинский.– М.: Педагогика, 1983. – 98 с.
2. Евграфова, О.Г. Реализация компетентного подхода в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. / О.Г. Евграфова. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016.- №1. – С. 395-397.
3. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. / В.Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
4. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. / А.М. Матюшкин. –ДиректмедиаПабблишинг, 2008. – 392 с.
5. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. / М.И.Махмутов. -М.: Педагогика, 1975. - 356 с.
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1997. - 512с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
8. Рысева, Ю.В., Ганиева, Г.Р. Становление творческой позиции молодых преподавателей технического вуза в условиях непрерывного профессионального образования. / Ю.В. Рысева, Г.Р. Ганиева. // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. - № 1. – С. 326-329.
9. Рысева, Ю.В. Становление творческой позиции начинающего учителя в процессе непрерывного профессионального образования: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08. / Ю.В. Рысева. – Шуя, 2009. – 205 с.
10. Спасская, Е.Н. Уроки английского языка. / Е.Н. Спасская.: Каро, 2002. – 160 с.
11. Цетлин, В.С. Реальные ситуации общения на уроке. / В.С. Цетлин. // Иностранные языки в школе. - 2000. – №3. - С. 24-26.

УДК 72.01

Рябов О.Р.

к.псих.н. , доцент кафедры дизайна архитектурной среды
Казанского архитектурно-строительного университета
Россия, г. Казань

oscar-ryabov@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ГОРОДА

Аннотация. Образовательная среда города - система условий, которая обеспечивает возможность осуществления человеческой деятельности и обеспечивает некоторые основные компоненты, необходимые для полного физического, эстетического, познавательного и социального становления и развития отдельных граждан в любой точке мира. Человеческая культуры является предпосылкой и результатом образования. Таким образом, образовательную среду города следует рассматривать во взаимосвязи и взаимодействии с культурной средой. Показывается целый ряд причин для пересмотра роли образования и культуры в современном обществе. Для организации культурно-образовательной городской среды предлагается внести ряд предметно-пространственных элементов: регулирующих движение,

предотвращающих нежелательное поведение, побуждающих к правильному поведению, относящихся к истории, показывающих достижения естественных наук, развивающих эстетическую культуру, вызывающих эмоциональную и эстетическую реакцию, развивающих экологическое сознание, формирующих культурную толерантность.

Ключевые слова: городская среда, образовательная среда, предметно-пространственные элементы

Riabov O.

PhD, associated professor of Department environment design
at Kazan State University of Architecture and Engineering Russia, Kazan
oscar-ryabov@yandex.ru

EDUCATIONAL URBAN ENVIRONMENT

Abstract. Educational environment of the city - a system conditions which provides the possibility the implementation of human activity and provides some basic components needed for a complete physical, aesthetic, cognitive and social formation and development of the individual citizens anywhere in the world. With regard to human culture is a prerequisite and the result of education. Therefore, educational environment of the city should be considered in interconnection and interaction with the cultural environment. Reveals a number of reasons for the revision of the role of education and culture in the modern society. For the organization of cultural and educational urban environment is proposed to make a series of subject-spatial elements: regulatory motion, prevent unwanted behavior, prompting the correct behavior, refers to the history, showing the natural sciences, enlightening, developing aesthetic culture, causing emotional and aesthetic response, developing the ecological consciousness, forming a cultural tolerance.

Keywords: urban environment, educational environment, subject-spatial elements

Scientific research focused on the organization of the elements of the urban environment in order to ensure equality of opportunity for every resident of the city the possibility of intellectual development and creativity, regardless of place of residence, sex, nationality, language, social status, psycho-physiological features. Formation of moral, intellectual, cultural and aesthetic qualities of the inhabitants of the city. And also, the formation of moral, intellectual, cultural and aesthetic qualities of the residents of the city. Applied to humans, the term "culture" refers to the improvement of the formation of its image. Given this interpretation, the culture is the premise and the result of the human education. In the process of education a person learns cultural property (the historical heritage of art, architecture, etc.). Therefore, educational environment of the city should be considered in interconnection and interaction with the cultural environment. And then we talk about the cultural and educational environment of the city.

In the post-industrial period is redefining the role of culture and education in social life. Transformations in politics, economy, culture, work and in personal life have necessitated a radical restructuring of the education system, its objectives, content, forms, methods, means and his entire organization in accordance with the new requirements. There are changes in the structure of employment, increasing the share of intellectual labor in the production, reduced public demand for low-skilled labor, it becomes an important question of finding additional sources of internal resources for economic growth. One such source is the level of education of the population. Increasing the qualification potential of the population becomes a factor in long-term sustainable economic development. The most valuable qualities of human post-industrial society is the level of education, professionalism, creativity and learning employee's ability and willingness to self-expression, respect for cultural and linguistic diversity. However, not all countries in the transition to the knowledge economy can

realize total access to education. The reasons are many, it is the inaccessibility of the territorial, financial and others.

On the other hand, economic growth and material production has led to a weakening of traditional family, community and other relations within society. The priority of material values in life determines the current and the main aspirations of the people. In these circumstances, unconditional and a sharp decline in public morality noted. Morality is a consequence of culture, in line with its level, and is a part, an aspect of culture in general.

And thus, the reduction of morality leads to lower the level of culture.

Another reason to rethink the role of education and culture in today's society has become a migration. Migration processes have acquired a global dimension, covering all continents of the planet, social strata and groups of society, the various parts of public life. Migration processes traditional national and cultural relations in a society are destroying. The reason is primarily the social disadaptation of migrants. Problems of adaptation due to the fact that migrants are socialized in different ethnic and socio-cultural environment, they would not have acquired habits, norms of communication, typical behavior patterns that are characteristic of the receiving side. Migrants previously had different social status, fulfill other social roles. Unsolved problems of cultural and ethnic identity cause emotional stress. And it, in their turn, causes the reluctance and inability to take cultural values of another ethnic group, his language. Questions of tolerance, security and confidence in a situation of forced proximity of various cultural diasporas in the system of common urban organism is one of the most difficult in terms of organization of the urban space.

In these circumstances, the role of subject content and structure of the environment in order to improve the provision of education and culture of the population increases. Urban environment is an external force, forming people in accordance with their goals and interests, organizes the system of personal and group relations and interactions. A substantive elements and spatial elements of the city in human relations play a significant role and influence on personality development.

We are talking about not only the literal reproduction of scientific knowledge in the environment of the city. It is also necessary to specify every day citizens on human values associated with the simplest forms of human relations. That is, the city should act as a repeater in the community of scientific knowledge, cultural achievements, universal norms of morality and ethics, rules of behavior, etc.

In order to meet emerging challenges, we propose to expand the use of design tools in the development of substantive content and spatial solutions of the cities, which are based on targeted and comprehensive organization of cultural and educational environment of the city as the main instrument for the development of all spheres of life.

The relevance of this work due to the fact that the educational potential of urban space is rarely taken into attention in most studies. While the cultural and civilizational experience of humanity, is stored and transmitted to the city and its subject content. The aesthetic impact is particularly important in a highly urbanized spaces. It stimulates mental activity and generates positive emotions.

In the post-industrial era face the task to fill the cultural and educational environment of the city such subject content that would help its people escape spiritual and moral degradation in the transition from one state of society to another.

In this research, the city is regarded as a cultural and educational environment, the main function of which the human exposure at all age levels. The goal is to identify methods of filling the cultural and educational space of the city such content, which would be able to provide a range of opportunities for self-development of all subjects of the educational process. The development of urban residents depend on the organization of space, what elements it is composed, what developmental potential of individual objects space, and even on how they are located. Especially important are the elements that constitute cultural and educational heritage (monuments, ensembles, landmarks, products of human or the combined

products of human and nature).

Developing cultural and educational urban environment - is a system of conditions ensuring the implementation of human activity and provides a number of basic components necessary for full physical, aesthetic, cognitive and social formation and development of the individual citizen.

The role of urban space in the development of the citizens observed on the example of its basic functions.

Social function. Formation of the intellectual and moral potential of society, of human development and education in the public interest.

The organizing function. The aim - to offer residents all kinds of material for the active participation in various activities. The content and form of the developing environment are the impetus for the residents of the city of choice of the kind of independent activity that will meet their preferences, needs or interests form.

In forming the subject-developing environment is necessary:

- get rid of blockage space by multifunctional and incongruous with each other items;
- create space with scale for human perception;
- based on the ergonomic requirements of life: anthropometric, physiological and psychological characteristics of the inhabitants of the city.

Educational function. The aim - to build content and developing environment, aimed at creating situations of moral and behavioral choice (for example, to give up or take yourself, share or act itself, offer help or pass). Environment is the center, where the emerging framework for cooperation, positive relationships, organized behavior, careful attitude.

Developing function. The aim - the formation of subjectivity, creative life and self-generated beginning in human, the need for self-education, the formation of meaning continuous self-development.

To create items content of the urban space, performing the above functions we offer are several age groups of citizens. Methods for the formation of cultural and educational space for these groups will be somewhat different.

The first group - preschoolers. The city should be a favorable space for the child to them. Children's playground, games and educational elements directly on the streets of the city for the full physical, intellectual and aesthetic development.

The second group - the children of school age. For them in the urban space introduced a variety of educational elements are thematic expositions. Indirectly, the creation of urban space, focused on these groups, will help to attract more skilled staff city, interested in the traditional values of the family.

The third group - young people of college age. For them, in addition to the educational elements of the streets will be important to create opportunities for creative self-realization on the designated sites. Another important organization is complex campuses. These measures will help attracting nonresident and foreign students, attracting qualified teachers. As a consequence, the development of urban services.

The fourth group - the adult population. In fact, it meant to create opportunities for continuous post-graduate education through educational games and outdoor elements, the organization of the city as a creative space. In our opinion, it will to attract to the city of creative and intellectual migrants, to create favorable conditions to maintain the intellect in older adults.

It should be noted that when talking about the game elements, we certainly have in mind not only the active games, but also intellectual.

In this regard, we have carried out an experimental study of the subjective evaluation of realizability of cultural and educational values in an urban of university youth. The evaluation was conducted using the following criteria: cognitive activity, creative activity, readiness to perception, emotion.

As a method we use personal interviews with research participants. The study involved

the senior students and graduate of the architectural and design department (the average age of the participants — 21,8±1,8). The total number of participants - 74 peoples.

For the analysis of perception of the various educational and cultural image of the city we used a visual method of investigation using photographs. Participants were shown two groups of photographs of the urban environment of the city of Kazan. The first group of photographs showed the actual state of urban space. On the second - were represented by the same fragments, but containing different cultural and educational elements of creating a computer. The aim of the aspect analysis was to identify of ability to sensory-emotional evaluation of the urban environment of the participants, manifestation of motivation of cognitive activity, motor and vegetative reactions and emotional cues. Also recorded a new semantic orientation of fragments of the urban environment.

Research has shown that the specific organization of space and the substantive content of the cultural and educational urban environment can generate the optimal level of motivation for cognitive development. Thus, the emotional reaction (filling the space of the city cultural and educational elements) acts as an emotional motivator, influencing the formation of the cognitive processes.

Research has shown a positive emotional response to changes in the urban space, that cultural and educational values directly affect the creative behavior.

For the organization of cultural and educational urban environment following categories of substantive content and spatial solutions are offered:

- regulatory motion
- prevent unwanted behavior
- prompting the correct behavior
- refers to the history
- showing the natural sciences
- enlightening
- developing aesthetic culture
- causing emotional and aesthetic response
- developing the ecological consciousness
- forming a cultural tolerance

Bibliography

1. Riabov O.R. "Anti-crime design subject-spatial environment", Bulletin VEGU, Ufa, 2014 N1 (69): 97-101
2. Riabov O.R., Mikhailov S.M., Sotnikov A.V "Ergonomics of urban spaces", Design Review, Kazan, 2013 N1-3: 110-115
3. Sibgatullina I.F. Psychological security, culture and quality of life in the metropolis. (2nd ed., Kazan, New School, 2011)
4. Mastenitsa E.N. "The cultural space of the city as a subject of study and the object of knowledge: an interdisciplinary approach", Petersburg studies: Collection of scientific articles, Vol. 3, 2011: 128-147.
5. Smagin B.A. "The socio-cultural urban environment and development of the personality", City and Culture. Collection of scientific papers, SPb., 1992: 35-41.

УДК 371

Сабиров А. Г.

д.филос.н., профессор кафедры философии и социологии
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга
E-mail: agsabir@list.ru

ПРОБЛЕМА СООТНЕСЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ОБЪЕКТИВНОСТИ И ЦЕННОСТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Аннотация: в статье исследованы способы реализации в преподавании социально-гуманитарных дисциплин принципов объективности и ценностности. Обоснована возможность их гармоничного сочетания. Рассмотрены условия обеспечения научно-обоснованного соотношения передаваемых объективных знаний с их субъективной ценностной оценкой.

Ключевые слова: объективность, ценностность, соотношение, проблема, преподавание, социально-гуманитарные дисциплины, высшее учебное заведение,

Sabirov A.G.

Doctor of Philosophy., Professor of Philosophy and Sociology
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: agsabir@list.ru

PROBLEM OF CORRELATION OF THE PRINCIPLES OF OBJECTIVITY AND TSENNOSTNOSTI IN TEACHING SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract: The article examines how the implementation of the teaching of social and humanitarian disciplines the principles of objectivity and value. The possibility of their harmonious combination is proved. The conditions for providing science-based ratio transmission of objective knowledge of their subjective value judgments.

Keywords: objectivity, value, correlation, problem teaching, social and humanities, higher education institution.

В современной педагогической и философской литературе активно разрабатываются различные способы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях. Наиболее часто речь идет о знаниево-ориентированном, практико-ориентированном и компететностно-ориентированном подходах к их преподаванию. Подчеркивается, что приоритетным способом сейчас становится практико-ориентированный подход [1-5]. Реже речь заходит о ценностно-ориентированном подходе, о его соотношении с другими подходами, о соотношении принципов объективности и ценностности в преподавании данных дисциплин. По моему мнению, проблема соотношения принципов объективности и ценностности в преподавании социально-гуманитарных дисциплин требует более глубокой разработки. Решению указанной проблемы посвящена данная статья.

Преподаватели социально-гуманитарных дисциплин организуют учебно-воспитательный на базе многих принципов: объективности, всесторонности, взаимосвязи, развития, конкретности, историзма, системности, ценностности и т.д. Наиболее важное значение в настоящее время приобрели принципы объективности и ценностности.

Принцип объективности требует от преподавателя рассматривать социальный явления и процессы, как существующие независимо от субъекта, его желаний, стремлений, установок, интересов, пристрастий, ценностных ориентаций. Как писал М.Вебер, «в аудитории преподаватель должен в наши дни, прежде всего, обучить студента...умению дистанцироваться при изучении научной проблемы, в частности подавлять потребность выставлять на первый план свои вкусы и прочие качества, о которых его не спрашивают» [6, с. 552]. С точки зрения этого принципа важно раскрыть объективные закономерности, которые определяют процессы социального развития; осуществить нетенденциозный подбор фактов, опираться на изучение только неопровержимо доказанных фактов; обобщать факты на основе практически

доказанной и непротиворечивой теории, изучать каждое социальное явление и социальный процесс в их многогранности, противоречивости, взаимосвязанности с другими явлениями.

Принцип ценности требует от преподавателя рассматривать социальные явления и процессы в интерпретированном виде, в зависимости от его желаний, стремлений, установок, интересов, пристрастий, ценностных ориентаций. Как отмечал, М.Вебер, преподаватель также «должен уметь осознанно или неосознанно соотносить явления действительности с универсальными «ценностями культуры» и в зависимости от этого вычленять те связи, которые для нас значимы» [7, с. 380]. С точки зрения этого принципа важно раскрыть субъективные способы интерпретации социальных явлений и процессов социального развития; понять механизмы трактовки тех или иных фактов; изучить каждое социальное явление в его взаимосвязи с интересами субъекта.

Соотнесение принципов объективности и ценности осуществляется в настоящее время преподавателями социально-гуманитарных дисциплин двумя основными способами:

– ориентация на приоритетность принципа объективности над принципом ценности (обеспечение принципа свободы знаний от ценностных оценок: преподаватели стремятся передать объективные знания о социальных явлениях и процессах, излагают на своих занятиях только доказанные факты, не соотносят их со своими идеалами, представлениями о добре и зле, морали и безнравственности);

– ориентация на приоритетность принципа ценности над принципом объективности (обеспечение принципа соотнесения знания с ценностной оценкой: преподаватели стремятся передать интерпретированные ими самими знания о социальных явлениях и процессах, излагают на своих занятиях факты, оценивая их с точки зрения соотнесения со своими идеалами, представлениями о добре и зле, морали и безнравственности).

В идеале преподаватели социально-гуманитарных дисциплин должны признавать приоритетность принципа объективности над принципом ценности и стремиться к ценностной нейтральности, т.е. соблюдать принцип свободы знаний от ценностных оценок. Обусловлено это тем, что основной формой знания, которое преподаватели передают студентам, является истина (знание, которое соответствует объективной социальной реальности). Однако быть ценностно нейтральным в преподавании социально-гуманитарных дисциплин (соблюдать принцип свободы знаний от ценностных оценок) чрезвычайно сложно. Обусловлено это тем, что преподавание социально-гуманитарных дисциплин всегда идеологизировано и субъективизировано. Идеологизации преподавания указанных дисциплин способствуют принадлежность преподавателей социально-гуманитарных дисциплин к определенной идеологии и социальный заказ, регламентирующий их работу в вузе. Субъективизации преподавания указанных дисциплин способствуют принадлежность преподавателей социально-гуманитарных дисциплин к определенной научной или педагогической школе, системе коммуникации, конвенциям, а также различие целей, к которым они стремятся (подробнее об этом, см. [8]).

В реальности преподаватели социально-гуманитарных дисциплин являются носителями ценностей. Ценности необходимы им для определения целей, которые они перед собой ставят. Ценности выступают для них интерпретациями, в которых преподаватели выражают свои предпочтения. Поэтому они, как правило, рассматривают изучаемые факты и теории с точки зрения их значимости для человека и общества, проявляющейся в социальной деятельности и социокультурных отношениях. Они дают субъективную оценку социальным явлениям. Часто это приводит в преподавании социально-гуманитарных дисциплин к искажению истины, к тенденциозности в изложении материала, к произвольному подбору фактов, к отходу от объективного отражения социального явления или социального процесса. Для того,

чтобы ценностный подход в преподавании не способствовал искажению социальной действительности необходимо его гармоничным образом соотнести с принципом объективности, т.е. обеспечить достижение научно-обоснованной, разумной пропорциональности в соотнесении передаваемых студентам объективных знаний со своей субъективной ценностной оценкой; интерпретировать знания о социальных явлениях и процессах на основе общепризнанных критериев, излагать на своих занятиях факты, оценивая их с точки зрения соотнесения с общечеловеческими идеалами, представлениями о добре и зле, морали и безнравственности.

Обеспечение гармоничности в соотнесении принципа объективности с принципом ценности возможно при соблюдении следующих условий:

1) понятийное определение всех терминов, применяемых при рассмотрении социального явления и социального процесса, выступающих предметом изучения (понятия должны быть научными, четкими и не допускать разночтения);

2) объективное рассмотрение социального явления и социального процесса, выступающих предметом изучения (анализ предмета изучения таковым, какой он есть на самом деле в реальной действительности);

3) рассмотрение истории появления изучаемых социальных явлений и социальных процессов (анализ причин появления предмета изучения);

4) ориентация на современный уровень научного знания, отражающий изученность предмета рассмотрения (применение знаний, имеющихся в современной науке);

5) всесторонний охват изучаемого явления с целью выявления его сущности и основных функций (рассмотрение изучаемого предмета с точки зрения выявления всех его свойств);

6) системное рассмотрение предмета изучения (рассмотрение изучаемого предмета во всех его взаимосвязях с другими элементами системы);

7) рассмотрение социального явления и социального процесса в развитии (анализ существования предмета изучения в прошлом, настоящем и будущем);

8) рассмотрение социального явления и социального процесса в контексте конкретных и исторических, объективных и субъективных условий (анализ существования предмета изучения в определенной исторической эпохе и культурном пространстве);

9) соотнесение реального состояния изучаемого социального явления и социального процесса с их должным (идеальным) состоянием (при анализе предмета изучения важно не выдавать желаемое за действительное);

10) рассмотрение изучаемых социальных явлений и социальных процессов в сочетании как позитивных, так и негативных их характеристик (анализ предмета изучения с точки зрения его положительных и отрицательных свойств, важно при этом выявить удельный вес значимости позитивности и негативности их характеристик);

11) беспристрастный подбор фактов, раскрывающих содержание и значение социального явления и социального процесса (рассмотрение всей совокупности известных фактов, причем, как писал М.Вебер, подбор фактов необходимо осуществлять и таких «и в первую очередь – таких, которые неудобны для него лично» [6, с. 552]);

12) рассмотрение всех существующих теорий, интерпретирующих данные факты (анализ всех теорий, раскрывающих сущность и интерпретирующих предмет изучения);

13) соблюдение профессионально ответственного отношения к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин (профессиональная ответственность – это обязанность преподавателей качественно отбирать передаваемые студентам знания, отвечать за их интерпретацию, добросовестно выполнять свои профессиональные функции и отвечать за свои поступки перед педагогическим сообществом (подробнее,

см., [9]);

14) сохранение критического отношения к пониманию излагаемого материала (признание возможности ошибок в объяснении предмета изучения);

15) восприятие критики со стороны других преподавателей социально-гуманитарных дисциплин (спокойное восприятие критики своих оппонентов);

16) проведение постоянных дискуссий и организации обмена информацией среди преподавателей социально-гуманитарных дисциплин (допущение обсуждения излагаемого материала);

17) ориентация на принцип отсутствия монополии на истину (подчеркивание относительности многих истин);

18) обеспечение плюрализма точек зрения на излагаемый материал (признание множественности точек зрения по предмету изучения).

Перечисленные условия должны учитываться преподавателями социально-гуманитарных дисциплин при раскрытии всех изучаемых тем. Методика учета этих условий является универсальной. Для наглядности рассмотрим учет этих условий при изучении общей для многих социально-гуманитарных дисциплин конкретной темы «Права и свободы человека». Данный учет выглядит следующим образом:

- определение понятий «человек», «права человека», «свободы человека»;
- рассмотрение прав и свобод человека в реальном состоянии;
- рассмотрение истории появления и развития прав и свобод человека;
- раскрытие прав и свобод человека с точки зрения современных социально-гуманитарных наук;
- анализ всех характеристик прав и свобод человека;
- анализ прав и свобод человека как элемента системы общественных прав и свобод;
- рассмотрение прав и свобод человека в развитии;
- рассмотрение прав и свобод человека в контексте конкретных и исторических условий;
- сравнение реального состояния прав и свобод человека их должным (идеальным) состоянием;
- рассмотрение позитивных и негативных характеристик прав и свобод человека;
- обеспечение беспристрастного подбора фактов о правах и свободах человека;
- рассмотрение всех существующих теорий по правам и свободам человека;
- обеспечение критического отношения к теориям прав и свобод человека;
- допущение дискуссии и обмена информацией по проблеме прав и свобод человека;
- указание на отсутствие монополии на истину по правам и свободам человека;
- допущение плюрализма мнений по правам и свободам человека и т.д.

Таким образом, в преподавании социально-гуманитарных дисциплин необходимо, во-первых, гармоничным образом соотнести принципы объективности и ценности, во-вторых, рассматривать социальные явления и процессы одновременно как существующие независимо от субъективных интересов преподавателя, и существующие в интерпретированном виде, в зависимости от его субъективных интересов, в-третьих, стремиться к ценностной нейтральности за счет соблюдения основных условий обеспечения научно-обоснованного соотношения передаваемых объективных знаний с их субъективной ценностной оценкой.

Список литературы:

1. Брызгалина Е.В. Компетентный подход и будущее социогуманитарного образования / Вестник ВГТУ. – 2013. – С. 162 – 169.
2. Просалова В.С. Концепция внедрения практико-ориентированного подхода / Интернет-журнал «Науковедение». – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/10pvn313.pdf>

(дата обращения: 16.02.2015).

3. Сабилов А.Г. Возможности практико-ориентированного подхода в преподавании гуманитарных и экономических дисциплин в педвузе // Казанская наука. – 2015. – № 10. – С. 316 – 318.
12. Сабилов А.Г. Механизм реализации практико-ориентированного подхода в преподавании дисциплин гуманитарного и экономического цикла в педагогических вузах России // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы XI международной научно-практической конференции (27 февраля 2015 года). Ч.1. - Прага: Изд-во WORD PRESS, 2015. - С. 396 – 399.
13. Сабилов А.Г. Практико-ориентированный подход в преподавании социально-философских дисциплин как способ модернизации современного педагогического образования // Образование: традиции и инновации: Материалы XII международной научно-практической конференции (8 октября 2015 года). Ч.1. - Прага: Изд-во WORD PRESS, 2015. - С. 440 – 443.
5. Вебер М. Смысл «свободы от оценки» в социологической и экономической науке / Избранные произведения. – М.: Прогресс. – 1990. – С. 547 – 601.
6. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания / Избранные произведения. – М.: Прогресс. – 1990. – С. 345 – 416.
7. Сабилов А.Г. Философия социально-гуманитарных наук. – Елабуга, Изд-во ЕИ КФУ, 2006. – 55 с.
8. Сабилов А.Г. Философия науки. – Елабуга, Изд-во ЕИ КФУ, 2006. – 63 с.

УДК 378

Сабилова Ф. М.¹, Дерягин А. В.²

¹к.ф.-м.н., доцент кафедры физики и информационных технологий
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга
fmsabir@mail.ru

²к.п.н., доцент кафедры физики и информационных технологий
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга
aleksder1961@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО
ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ МЛАДШИМИ
ШКОЛЬНИКАМИ В РАМКАХ ПРОЕКТА
«ДЕТСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Аннотация. Статья посвящена опыту использования элементов технологии проблемного обучения в ходе преподавания физики детям младшего школьного возраста в рамках проекта Елабужского института Казанского федерального университета «Детский университет». На примере лекции «Откуда берется электричество?» и лабораторно-практического занятия «Источники электрического тока» рассмотрена реализация конкретных проблемных ситуаций, побуждающих детей к изучению науки о природе – физике.

Ключевые слова: проблемное обучение, учебная ситуация, младший школьник, физика, электричество, заряд, источник.

Sabirova F. M.¹, Deryagin A. V.²

¹K.Sc.M. D., associate Professor of the Department of physics and information

technology Federal state Autonomous educational institution "Kazan (Volga region) Federal University", Russia, Elabuga
fmsabir@mail.ru

²K.p.N., associate Professor in the Department of physics and information technologies Federal state Autonomous educational institution "Kazan (Volga region) Federal University", Russia, Elabuga
aleksder1961@mail.ru

USE OF ELEMENTS OF TECHNOLOGY OF PROBLEM TRAINING WHEN STUDYING PHYSICS BY YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITHIN THE CHILDREN'S UNIVERSITY PROJECT

Abstract. The article is devoted to the experience of the use of problem-based learning technology elements in the teaching of physics to children of primary school age in the project Yelabuga Institute of Kazan Federal University "Children's University". For example, a lecture entitled "Where does the electricity?" and laboratory employment "Sources of electric current" considered the implementation of specific problematic situations that encourage children to learn about the nature of science - physics.

Keywords: problem training, educational situation, younger school student, physics, electricity, charge, source.

Развитие интереса детей к физике и технике на сегодняшний день является актуальной проблемой [1], решить которую, на наш взгляд, представляется возможным с помощью создания проблемных ситуаций, реализующихся как в ходе научно-популярных лекций, так и лабораторно-практических занятий в малых группах младших школьников. Проблемное обучение – «обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки» [2]. Привлечение детей к поискам путей решения поставленной учебной проблемы поддерживает познавательный интерес [3]. Благоприятной основой для создания проблемных ситуаций являются занятия, проводимые в рамках проекта «Детский университет». Образовательный проект Казанского (Приволжского) федерального университета «Детский университет» рассчитан на детей от 8 до 14 лет, который в Елабуге работает на базе Елабужского института КФУ с 2011 г. [4]. Он успешно реализуется наряду с другими проектами, рассчитанными для школьников разного возраста: «ИнтелЛето», «Летняя физико-математическая школа» [5]. Занятия «Детского университета» проводятся по многим дисциплинам: литература, математика, химия, физика, астрономия, история, право и ряде других.

Авторами статьи проводились систематические лекционные и практические занятия по физике с детьми младшего школьного возраста, большинство из которых еще не были знакомы с учебным курсом физики. Поэтому на первом этапе перед детьми ставилась задача ответить на основной вопрос: «Что изучает физика?» Понятно, что, исходя из определения «Физика – наука об окружающем нас мире», необходимо, помимо представления физического определения того или иного явления, подвести их к примерам из повседневной жизни, и, тем самым подчеркнуть: знаем мы физику или нет, все, что происходит вокруг нас, подчиняется фундаментальным законам природы. Лекционные и практические занятия по физике в рамках проекта проводятся по определённой тематике: «Физика вокруг нас», «Как открывали атом», «Откуда берется электричество?», в ходе которых описываются разнообразные явления и формулируются физические законы. Естественным образом они подкрепляются наглядными экспериментами, а также выясняется проявление того или иного утверждения применительно к окружающему нас миру.

Так, само название темы лекции «Откуда берется электричество?» представляет собой формулировку проблемы, решив которую, дети с помощью преподавателей приобретают новое знание. Широкие возможности для создания проблемных ситуаций предоставлены на лабораторно-практическом занятии «Источники электрического тока», призванном для закрепления новых знаний. На лекции, сопровождаемой наглядными иллюстрациями и анимационными видео, дети знакомятся с основными этапами развития представлений об электричестве: от античности до сегодняшнего дня. Преподаватель рассказывает о происхождении понятий «электрон», «электричество», «заряд», «разряд», «батарея», о существовании двух видов электричества – положительном и отрицательном.

Первой проблемной ситуацией является поиск ответа на вопрос: как же человек научился использовать электричество? Для того, чтобы подвести к ответу на него, преподаватель знакомит их с историей создания устройств, с помощью которых наблюдались электрические явления: «кондуктор» Герике, электрофорная машина, электроскоп, лейденская банка, а также источников электрической энергии, начиная от гальванического элемента Вольта, генераторов переменного тока, заканчивая современными термо- и фотоэлементами.

Большой интерес вызывает у детей изучение истории использования электричества, ведь первоначально оно применялось для освещения, а первым попытался получить яркий источник света с помощью электрической дуги русский физик В.В. Петров. Затем младшие школьники знакомятся с основными принципами устройств, используемых в практике освещения: изобретениями Яблочкова, Лодыгина, Эдисона, люминесцентными и светодиодными лампами, историей строительства электрических станций. Так, первая электрическая станция в мире была запущена в 1882 году в Нью-Йорке. В России первая станция была построена в Петербурге в 1886 году для освещения Зимнего дворца.

Затем маленьким слушателями «Детского университета» задается вопрос: а когда в их родном городе Елабуге появилось электричество? Рассуждая об этапах развития электрических представлений, некоторые дети приходят к выводу, это возможно было в 20 веке, а некоторые считают, что в 19-м, но не раньше, чем в Петербурге. А потом с интересом узнают, что, оказывается, Елабуга стал одним из первых электрифицированных российских городов: в нашем городе электростанция была построена в 1902 году инженером-механиком Федором Стахеевыми предназначалась для освещения главных улиц города, а также здания строящегося епархиального училища, ныне главного здания Елабужского института КФУ, в стенах которого и проходят занятия «Детского университета».

Таким образом, в такой вполне доступной форме, создавая проблемные ситуации, можно заинтересовать младших школьников изучением такого широко используемого и знакомого им физического явления, как электричество. А в заключение лекции маленьким слушателям вручается рабочая тетрадь с вопросами и заданиями, которые они должны выполнить к практическому занятию. Например, нужно отгадать загадки:

К дальним сёлам, городам
Кто идёт по проводам?
Светлое величество! Это ... ()
По тропинкам я бегу,
Без тропинки не могу.
Где меня, ребята, нет,
Не зажётся в доме свет. ()
Дом – стеклянный пузырек,
А живет в нем огонек.
Днем он спит, а как проснется,

Ярким пламенем зажжется. ()

Затем выполнить домашнее задание: проделать дома опыты и объяснить

1. Возьмите пластмассовую расческу, расчешите ею сухие чистые волосы (свои или мамы), поднесите ее
 - к мелким кусочкам бумаги;
 - к тонкой струйке воды из крана.
2. Надуйте резиновый шарик, потрите его о сухие чистые волосы или шерстяную одежду и поднесите к потолку.

Опыт показал, что изложенный исторический и отчасти теоретический материал вполне гармонично ложится в основу практических занятий. Например, после лекции «Откуда берется электричество?» дети работают в малых группах на лабораторно-практическом занятии, посвященном теме «Источники электрического тока». В начале занятия дети отчитываются по заданиям, сформулированным в рабочей тетради, вместе с преподавателем повторяют пройденный материал, также в виде рассуждений и анализа заданных преподавателем вопросов: Что такое электрический ток? Как взаимодействуют одноименные заряды, а как – разноименные? После формулировки ответов на поставленные вопросы ребята узнают, что существует два вида электризации: электризация трением и индукция. Первый вид электризации наблюдается в повседневной жизни и природных явлениях. При проведении практического занятия дети на опыте убеждаются, что если потереть одно тело о другое, то тела приобретают заряды разных знаков. Преподаватель показывает опыты по электризации трением, поясняет, что много лет назад условились считать заряд, появляющийся при электризации трением на эбонитовой палочке или янтаре отрицательным, а на стеклянной палочке – положительным.

Всякая информация успешно подкрепляется примерами из наблюдений в окружающей природе. В этом случае уместно задать вопрос: «Где в природе вы наблюдали подобные явления?» И постепенно подвести детей к ответам на вопросы: Почему, когда гладите кошку, нередко вы ощущаете легкое покалывание рук, слышите характерный треск или щелчки, а в темное время суток – видите искры. Почему аналогичное явление вы наблюдаете, когда снимаете с тела синтетическую одежду? Дети без труда отвечают, что это электрические разряды, получаемые за счет трения рук о шерсть животного или тела об одежду.

Однако у маленьких студентов «Детского университета» вызывает затруднения вопрос, почему во время грозы наблюдаем молнию и слышим раскаты грома, хотя они неоднократно встречались с этим явлением. Выдвигая разные предположения, порой даже фантастические, они вместе с преподавателем выясняют, что облака, двигаясь в атмосфере, электризуются, причем приобретают отрицательный электрический заряд, и, как только накопится значительное количество заряда, то он стекает на землю. Далее преподаватель задает вопрос: Почему в грозу слышны раскаты грома, которые следуют за молнией? Выясняется, что мощный электрический разряд разогревает вблизи себя атмосферу, а это сопровождается расширением воздуха и созданием звуковой волны. Затем преподаватель задает вопрос: Почему раскаты грома следуют с запаздыванием. Наводящая информация о значениях скоростей света и звука помогает понять детям, что именно различием скоростей распространения света и звука объясняется запаздывание между моментом, когда сверкнула молния и раздались раскаты грома. Вместе со школьниками преподаватель выясняет, для чего на бамперах легковых автомобилей крепятся резиновые ленты, а на грузовых автомобилях, перевозящих легко воспламеняемые грузы (бензин, горючий газ и т.д.) цепи – соединяющие кузов автомобиля с землей, для чего устанавливаются громоотводы, конструкция которых не изменилась аж с 17-го века.

Далее преподаватель знакомит детей со вторым видом электризации – индукцией. На практическом занятии демонстрируется следующий опыт: на

электрическую лампочку устанавливается сначала металлическая линейка, затем пластмассовая, причем так, чтобы в обоих случаях линейка находилась в равновесии. Если пластмассовую расческу наэлектризовать и поднести к металлической линейке, то дети видят, что линейка начинает вращаться, приближаясь к расческе за счет притяжения разноименных зарядов. Ставится вполне логичный вопрос: откуда же на изначально нейтральной линейке появились заряды? Дети сами приходят к выводу, что этот вид электризации является электризацией индукцией, то есть наведенной. Далее следует пояснение преподавателя, которые оказываются вполне понятны маленьким слушателям: электризацию индукцией можно объяснить на основе микроструктуры вещества. В металлах – имеются свободные электроны, которые могут свободно перемещаться. Когда к незаряженной металлической линейке подносят заряженное тело (расческу), электроны смещаются либо к подносимому заряженному телу, либо от него, в зависимости от знака его заряда, в результате линейка приобретает заряд противоположного знака и начинает притягиваться к заряженному телу (расческе).

А теперь предлагается новый опыт: вместо металлической линейки устанавливается деревянная линейка и задается вопрос: «Как же поведет себя деревянная линейка?» Удивительно, что поведение металлической и деревянной линейки одинаково, несмотря на то, что они изготовлены из разных материалов, ведь известно, что металл – это проводник электричества, а дерево электричество не проводит, то есть дерево – изолятор, или, на языке физики, диэлектрик. Выясняется, что в диэлектриках, таких как пластмасса или дерево, ни положительные, ни отрицательные заряды не могут свободно перемещаться. Но, оказывается, что, когда заряженное тело подносят к диэлектрическому телу, конфигурация молекул, из которых состоит диэлектрик, искажается таким образом, что его поверхность, обращенная к заряженному телу, окажется заряженной, причем знак заряда станет противоположным.

В ходе практического занятия, организованного с малыми группами школьников, демонстрируются опыты с электрофорной машиной, об истории создания и конструкции которой дети узнали, прослушав лекцию «Откуда берется электричество». В этой машине механическая энергия преобразуется в электрическую энергию: диски этой машины приводятся во вращение в противоположных направлениях, и в результате трения щеток о диски на кондукторах машины накапливаются заряды противоположного знака. Дети вместе с преподавателем Детского университета наблюдают сильный разряд, сопровождающийся громким щелчком. Оказывается, это модель природных явлений, многократно наблюдаемых маленькими слушателями: это молния и гром в миниатюре.

Далее преподаватель знакомит детей с устройствами, предназначенными для обнаружения наэлектризованности тел: султанчиками, электроскопами и электрометрами, показывает на примере использования этих устройств ту или иную степень наэлектризованности тел: расчески, линейки и др. Естественным продолжением занятий является знакомство с принципом действия гальванических элементов химического элемента тока на примере демонстрации модели первого источника тока: в прозрачный сосуд помещаются медный и цинковый электроды, подключенные к гальванометру. Если налить в сосуд соленую воду, то стрелка амперметра отклоняется, показывая ток, который появляется за счет химической реакции электродов в электролите. Это аналог гальванического элемента, например, батарейки от карманного фонарика.

Познакомившись с принципом действия простейшего источника электрической энергии, как правило, дети сами создают проблемную ситуацию, задав естественный вопрос: «Откуда берется электричество в розетке?». Для того, чтобы ответить на него, рассматривается несложное устройство, представляющий собой физический маятник. На лабораторном штативе в верхней части подвижно закреплена велосипедная спица,

нижняя часть которой ввинчивается в сердечник катушки электромагнитного реле. К выводам катушки припаивается светодиод, а в основании штатива закрепляется магнит. Если вывести этот маятник из равновесия, то возникают колебания, при этом катушка проходит вблизи постоянного магнита, и светодиод ярко вспыхивает. Преподавателем делаются пояснения, что наблюдается электромагнитная индукция, лежащая в основе современных источников электрической энергии – электрических генераторов.

Прежде чем познакомить детей со следующим источником электрической энергии, преподаватель задает вопрос: «Можно ли энергию света преобразовать в электрическую энергию?» Дети начинают вспоминать, что оказывается есть такие устройства в электронных игрушках, калькуляторах и пр. Преподаватель подводит детей к определению понятия фотоэлемента как устройства, преобразующего световую или солнечную энергию в электрическую. Чтобы продемонстрировать принцип действия фотоэлементов, к элементу солнечной батареи подключается светодиод от сувенира «светящийся кубик льда». Если поднести этот элемент к окну или иному источнику света – светодиод начинает переливаться разными цветами. Фотоэлементы являются альтернативными источниками электрической энергии, которые в настоящее время нашли широкое применение в быту и производстве.

Таким образом, опыт преподавания в рамках проекта «Детский университет» показал, что для повышения интереса к физике на занятиях с младшими школьниками необходимо использовать элементы проблемного обучения, сочетая самостоятельную поисковую деятельность детей с усвоением готовых выводов науки об окружающем мире, проводя при этом параллель между законами физики и встречающимися в повседневной жизни природными явлениями, устройствами и закономерностями. В итоге привлекается внимание ребенка на начальном этапе обучения, возбуждается познавательный интерес, активизируется его мыслительная деятельность, направленная на изучение явлений природы.

Список литературы:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 218-219.
2. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Таткнигоиздат, 1972. С.288-289.
3. Петрова Е.Б., Сабирова Ф.М. Фестиваль школьных учителей в Елабуге// Физика в школе. - 2015. - № 8. - С. 46-48.
4. Шурыгин В.Ю. Особенности реализации педагогических проектов для школьников в Елабужском институте КФУ // Академическая наука –проблемы и достижения: материалы VIII Международной научно-практической конференции, 15–16 февраля 2016, Т. 1. – North Charleston, SC, USA: CreateSpace, 2016. – С. 79–82.
5. Шурыгин В.Ю., Дерягин А.В. Развитие технических способностей одаренных детей во внеклассной работе // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №2; URL: <http://www.science-education.ru/108-8773>.

УДК 37.03+378

Савина Н. Н.

канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: nanikosavina@mail.ru

**РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ**

Аннотация: В статье рассматриваются возможности применения дидактической системы проблемного обучения в решении сложных задач развития человека, обусловленных вызовами нового века и, в частности, в процессе подготовки будущего учителя к профессионально-исследовательской деятельности. Особый акцент при этом сделан на выявленном М.И. Махмутовым сходстве методов научного познания и проблемного обучения и той роли, которую он отводил исследовательскому принципу в обучении. Кроме этого, раскрывается опыт применения проблемного обучения в процессе подготовки студентов педагогических специальностей высшей школы к профессионально-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: проблемное обучение, учитель, исследовательская деятельность, студент, методы обучения, методы научного познания.

Savina N.N

cand. ped. , professor of pedagogy FGAOU IN

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

Россия, г. Елабуга

E-mail: nanikosavina@mail.ru

**DEVELOP THE CAPACITY OF PROBLEM-BASED LEARNING AND ITS
IMPLEMENTATION IN TEACHING
TRAINING OF FUTURE TEACHERS AND RESEARCHERS**

Abstract: The paper presents the applying possibility of problem-based learning didactic system to solve complex problems of human development, due to the challenges of the new century and, in particular, in the process of the future teacher's training to professional research activities. Special emphasis is made on the revealed by M.I. Makhmutov similarity between methods of scientific knowledge and problem-based learning, and the role he assigned to the research principle in training. In addition, the experience of applying of the problem-based learning in the course of training of undergraduates of the pedagogical specialties to the professional research activities is disclosed.

Keywords: problem-based learning, teacher, research activity, student, teaching methods, methods of scientific knowledge.

Многие вызовы XXI века обращены преимущественно к интеллектуально-творческой деятельности современного человека. Происходящие в мировом сообществе прорывные научные открытия, ускоренное появление новых гуманитарно и экономически эффективных наукоемких технологий, снижение доли физического труда и быстрый прирост интеллектуальной элиты свидетельствуют о том, что человечество приняло новые вызовы, осознает востребованность как индивидуального, так и совокупного высокого творческого потенциала человека и нарабатывает новый социальный и профессиональный опыт. Уровень и темпы его формирования во многом зависят от способности каждого систематически учиться, заниматься самостоятельной творческой деятельностью, позволяющей добывать новые знания и запускать их в технологический оборот в сфере своей профессиональной деятельности. Специалист нашего времени должен быть готов к повышению её качества, самостоятельному решению неординарных проблем, проявлению мобильности и т.д., то есть к тому, что обеспечивает его способность не только к жизненному самостоянию, но и к профессиональному движению вперед в современных конкурентных условиях жизни.

Усиление интеллектуальной и научной составляющих профессиональной деятельности человека обуславливают необходимость серьезно заняться развитием его интеллектуально-творческих способностей. Настало время осмысления и мобилизации всех теоретических ресурсов, а также наработанного педагогического опыта для

решения этой проблемы. Одним из таких ресурсов является дидактическая система проблемного обучения, особую роль в разработке которой сыграл яркий представитель Казанской педагогической школы академик М.И. Махмутов. Еще в 70-е годы прошлого века он прозорливо писал о необходимости перестроить учебный процесс и направить усилия на развитие интеллекта школьников, активизацию их мыслительной деятельности, иными словами на наращивание умственных сил обучающихся. В своем исследовании он предположил возможность повышения научного уровня обучения, воспитания познавательной самостоятельности и развития творческих способностей учащихся и внес весомый вклад в решение этих задач. Особое значение М.И. Махмутов придавал умственному поиску путей решения проблем и развитию творческих способностей, определяющих сущность проблемного обучения.

Известно, что задачами проблемного обучения являются обучение системе умственных действий для решения нестереотипных задач; формирование умений вести поиск путей решения проблем, видеть проблему и осознавать её, формулировать или переформулировать проблему, опыта творческой деятельности; развитие творческого воображения обучающихся, индивидуальных способностей, а также способностей открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования, анализировать факты, самостоятельно формулировать определения понятий, правил, закономерностей и т.д., применять ранее усвоенные (известные) способы решения проблем в новой учебной или жизненной ситуации (перенос, перебор и анализ фактов, нахождение связей нового с ранее изученным и т.п.); способность находить новые способы решения учебных проблем (определение возможности решения, обобщение и конкретизация результатов анализа фактов и т.д.) и др.

Решение этих задач является условием развития способностей к применению логических законов и правил, овладению обучающимися стратегиями и тактикой самостоятельной интеллектуально-творческой деятельности, повышению качества их умственной деятельности, усвоению ими путей и процесса получения новых знаний. Уже этот широкий спектр задач проблемного обучения и возможности их решения в ходе его реализации в учебно-воспитательном процессе свидетельствует о достаточно большом потенциале рассматриваемого вида обучения в плане развития теоретического, критического, интуитивного видов мышления, творческого воображения, умственного поиска и др., востребованных в настоящее время в процессе реализации таких новых культурных практик, как инновационная, проектная и исследовательская.

Особый интерес для нас представляют возможности проблемного обучения содействовать подготовке обучающихся к исследовательской деятельности. В связи с этим специфическое значение имеет рассмотрение М.И. Махмутовым логического аспекта соотношения научного исследования и проблемного учения, в процессе которого он ссылается на работы М.А. Данилова и М.Н. Алексеева, вычленивших сходства и различия научного познания и обучения. Так, М.Н. Алексеев считает, что принципиального различия в познании взрослых и детей нет и приводит следующие сходства между ними: 1) и познание, и обучение являются по существу творческой исследовательской деятельностью, поскольку связаны с анализом, сопоставлением, отысканием причин; 2) и в познании, и в обучении имеется момент закрепления, усвоения приобретенных знаний; 3) и познание, и обучение прямо опираются на практику [1, с. 39]. Он же придерживается мнения о том, что научное познание и обучение отличаются тем, что обучение, в отличие от научного исследования, всегда осуществляется под руководством учителя; ученик имеет дело непосредственно с наукой, со знаниями, и опосредованно – с объективным миром; ученик изучает только «основы наук», а не всю науку; он усваивает результаты научного развития, а для ученого научное знание – нечто уже усвоенное, используемое лишь как база для

дальнейших научных открытий. По мнению М.И. Махмутова основное различие между этими процессами состоит в различии путей (чувственного и рационального) познания [3, с. 246]. В результате обобщения передового педагогического опыта, он пришел к выводу о том, что основная трудность в активизации учебно-познавательного процесса связана с активизацией мыслительной деятельности учащихся в процессе изучения теоретического материала. Следовательно, необходимо искать и действительные пути их опосредованного, теоретического «открытия» [3, с. 249]. В связи с этим М.И. Махмутов, устанавливает связь между логикой научного исследования и логикой проблемного обучения, которая, по его мнению, состоит в том, что в обоих процессах и ученый, и ученик как исследователи имеют дело с проблемой и гипотезой. Их применение в учебном процессе, как утверждает М.И. Махмутов, является решающим условием внесения в него принципов научного исследования, которое характеризуется творчеством [3, с. 254].

Проблемное обучение, по мнению М.И. Махмутова, представляет собой дидактическую систему, включающую специфическое сочетание приемов и методов преподавания и учения, которому присущи основные черты научного поиска [3, с. 288]. Поэтому рассматривая методический аспект взаимосвязи научного исследования и проблемного обучения, М.И. Махмутов уделил особое внимание методам науки и методам обучения и рассмотрел взаимосвязь основных методов и приемов научного исследования (наблюдение, эксперимент, сравнение, гипотеза, аналогия, моделирование, индукция и дедукция и др.) с методами, применяемыми в обучении. Анализируя их применение в процессе обучения учащихся он пришел к выводу о том, что в школьном обучении преобладает применение учителями такой формы познания, как движение мысли учащихся от чувственно-конкретного к абстрактному, которая предшествует движению мысли от абстрактного к конкретному, что считается важнейшей формой теоретического познания, способствующей раскрытию сущности исследуемого объекта. При этом М.И. Махмутов отмечает, что: 1) в школьной практике чаще применяется индукция, чем дедукция, что снижает эффективность процесса учения; 2) учитывая то, что учащиеся старшего школьного возраста уже владеют абстрактными понятиями, можно считать, что они готовы к овладению этими методами научного познания и к осуществлению учебного исследования. Кроме этого, он обращал внимание на то, что методы обучения – это преимущественно методы действия учителя, а не ученика. Тогда как новая дидактическая система предполагает раздельную классификацию методов преподавания и методов учения. Сближение методов обучения и методов научного познания должно, считал он, идти: 1) по линии методов учения и методов научного исследования; 2) методы учения должны не механически копировать методы научного исследования, а включать основные элементы их структуры [3, с. 267]. Наиболее эффективными методами учения являются те, которые содержат в себе исследовательский принцип, утверждал он. К таким методам относятся частично-поисковый и исследовательский методы обучения, направленные на поиск способов решения и решение проблемы [3, с. 270].

Исследовательский принцип лежит в основе и учебного, и научного исследования и одинаково относится к исследовательской деятельности и ученика, и ученого. Разница между ними состоит в возрасте школьника, исследование которого, по мнению М.И. Махмутова, является «имитацией научного исследования, подражанием ему, а не копированием или повторением». Он добавляет, что исследование школьника может считаться повторением только в психологическом аспекте [3, с. 264]. Рассматривая исследовательский принцип как общую закономерность познания путем самостоятельной мыслительной деятельности, выдающийся дидакт утверждал, что этот принцип должен лежать в основе теории развивающего обучения [3, с. 264-265].

В последние годы существенно изменились цели, задачи и характер

профессиональной деятельности учителя. Процессы усиления интеллектуальной и научной составляющей имеют прямое отношение и к ней. Изменилось и отношение учителей-практиков к профессионально-исследовательской деятельности и к организации исследовательской деятельности школьников. Так, если в 90-е годы прошлого столетия практически все учителя придерживались мнения о том, что учитель не должен заниматься исследовательской деятельностью, то результаты анкетирования, проведенного нами среди учителей Республики Татарстан во второй половине 2015 года (424 человек), свидетельствуют о том, что 71,93% опрошенных учителей в настоящее время считают, что учитель должен заниматься исследовательской деятельностью, а 65,09% учителей-практиков еще и проявляют интерес к этому виду деятельности. Скорее всего, эти изменения произошли под влиянием таких внешних факторов, как усиление конкуренции в образовательной среде и переход средней общеобразовательной школы на реализацию ФГОС ООО нового поколения. Известно, что исследовательская деятельность способна содействовать повышению качества управления учебной деятельностью обучающихся, а, следовательно, и эффективности профессиональной деятельности учителя. Что касается ФГОС ООО, то он предусматривает решение задачи организации интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества, проектной учебно-исследовательской деятельности обучающихся [4, с. 7, 26-27; 5, с.7, 10, 17; 6, с. 85-98, 102-103]. Для решения этой задачи выделены, подлежащие формированию у обучающихся такие виды универсальных учебных действий, как общеучебные, логические и регулятивные, фактически включающие методы научного познания или их элементы [7, с. 68-69].

Мы убеждены в том, что учитель, сам не наработавший опыт применения методов научного познания и осуществления исследовательской деятельности в студенческие годы и в процессе непосредственно профессиональной деятельности, не может эффективно обучить этому учащихся. Не случайно не допускают до работы по новым ФГОС ООО учителей, не прошедших специальные курсы повышения квалификации. Следует учесть, что опыт профессионально-исследовательской деятельности, который можно справедливо отнести к опыту высокоинтеллектуальной деятельности, формируется в течение длительного времени и процесс его формирования должен иметь осознанный характер. В связи с этим, очевидным становится целесообразность его формирования в системе высшего профессионального образования, в том числе в процессе подготовки будущих бакалавров. В пользу применения проблемного обучения в высшей школе говорит и остро стоящая проблема обеспечения преемственности между процессами обучения в средней общеобразовательной и высшей школе. Сформированный у школьников в процессе школьного обучения опыт выполнения универсальных учебных действий и интеллектуальный потенциал может быть потерян в ходе традиционного обучения в вузе.

В процессе осуществления педагогической подготовки будущих учителей-исследователей мы применяем чаще всего два типа проблемных ситуаций: 1) ситуации, которые возникают тогда, когда студенты сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. При этом будущие учителя сталкиваются с фактом недостаточности имеющихся у них знаний. Осознание этого факта студентами возбуждает у них познавательный интерес и стимулирует к поиску новых знаний;

2) проблемные ситуации, способы решения которых, студенты не знают, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, то есть в случае осознания студентами недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

Для решения проблемных ситуаций этих типов применяются такие методы

проблемного обучения, как эвристические и исследовательские задания, поисковый метод учения, эвристическая беседа, исследовательский метод и такие частнометодические приемы создания проблемных ситуаций, как проблемный вопрос, заранее запланированные ошибки (содержащие противоречия), прием ложного утверждения, аргументация, проблемная задача, теоретическое или практическое задание и др. Так, начиная с первого курса, наши студенты получают задания исследовательского характера. Например, выявить при каких условиях формы внеклассной работы и их содержание могут стать событием для учащихся. Затем объединить все условия, выявленные членами группы, в один перечень, разработать основания для деления их на группы и классифицировать. На втором курсе по теме «Методы обучения» (семинарское занятие) как основной метод обучения мы используем эвристическую беседу, состоящую из 48 вопросов, 29 из которых, т.е. 60,4% имеют проблемный характер. К ним можно отнести, например, следующие вопросы: какая сторона метода обучения (внешняя или внутренняя) определяет эффективность метода обучения и почему? Назовите самый главный критерий, по которому в настоящее время определяется ценность применяемого метода обучения? От чего зависит «активность» или «пассивность» методов обучения? Каковы признаки активных методов обучения и др.

Особое внимание мы уделяем формированию вопросительной активности будущих учителей. Знакомим их с различными видами и типами вопросов, даем задание составить вопросы по изучаемой теме. После анализа составленных студентами вопросов, обращаем их внимание на развивающий потенциал проблемных вопросов и мотивируем к составлению вопросов этого вида. Затем студенты получают задание составить исследовательские вопросы и т.д. Усложнение заданий и их выполнение, во-первых, возбуждает у студентов силы к преодолению интеллектуальных трудностей и, во-вторых, является механизмом управления развитием личности студента.

В процессе выполнения заданий проблемного характера у студентов развиваются выявленные В.И. Андреевым [2, с. 76-79] интеллектуально-логические (способность анализировать, сравнивать, выделять главное, давать определения, доказывать, классифицировать и т.д.) и интеллектуально-эвристические (способность выдвигать идеи и гипотезы, видеть противоречия, переносить знания и умения в новую ситуацию, критичность мышления и др.) способности, высокий уровень развития которых является важной предпосылкой успешной исследовательской деятельности. Кроме этого, в результате применения системы проблемных заданий у студентов формируются исследовательские компетенции. Они учатся выявлять закономерности и причинно-следственные связи, видеть проблемы, применять в процессе выполнения заданий методы научного познания, выявлять сходства и различия в определениях изучаемых понятий и т.д. и, таким образом, у них формируется опыт исследовательской деятельности, который затем находит применение и закрепление в процессе работы над курсовыми и дипломными работами.

Особо одаренные студенты выходят за пределы курсовых или дипломных работ. Они справляются со многими более сложными исследовательскими задачами, которые перед ними ставит преподаватель, и нарабатывают интересный и солидный исследовательский материал. У них начинает проявляться инициатива и, что следует особо отметить, заметным становится их стремление к интеллектуальному саморазвитию и самореализации. В результате этого, у студентов повышается публикационная активность и интерес к участию в конкурсах научных работ.

Список литературы:

1. Алексеев М.Н. Сущность процесса обучения // Советская педагогика. – 1965. – №1. – С. 37-47.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности.

Основы педагогики творчества. – Казань, 1988. – 238 с.

3. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Татарское книжное издательство, 1977. – 551 с.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.
5. Профессиональный стандарт. Педагог. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 24 с.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

УДК 3702

Салехова Л. Л.

д.п.н., профессор кафедры образовательных технологий и информационных систем в филологии ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет» Россия, г.Казань

E-mail: salekhova2009@gmail.com

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ CLIL: ПРОБЛЕМА
ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО
СОДЕРЖАНИЯ И ВТОРОГО ЯЗЫКА**

Аннотация: В статье обсуждаются вопросы интеграции изучения предметного содержания и неродного языка в технологии CLIL.

Предлагается рассматривать их в рамках социально-конструктивистского подхода, в котором роль учителя заключается в поддержке обучающегося при решении когнитивных задач в пределах «зоны ближайшего развития».

Ключевые слова: двуязычие, билингвальное обучение, Content and Language Integrated Learning

Salekhova L. L.

Ph. D, professor Kazan Federal University, Russia, Kazan

E-mail: salekhova2009@gmail.com

**CLIL EDUCATIONAL TECHNOLOGY: PROBLEM OF INTEGRATING
CONTENT LEARNING WITH SECOND
LANGUAGE ACQUISITION**

Abstract: The article discusses the integration of subject content and teaching non-native language in CLIL technology. It is proposed to consider them in the framework of the socio-constructivist approach in which the teacher's role is to support the student in solving cognitive tasks within the "zone of proximal development".

Keywords: bilingualism, bilingual education, Content and Language Integrated Learning

Ключевым моментом для понимания образовательной технологии Content and Language Integrated Learning (CLIL) является признание того факта, что каждый студент или учащийся является разумной и образованной личностью. Однако, попав в ситуацию общения на иностранном языке (или на неродном языке), многие учащиеся и студенты оказываются неспособны в полной мере продемонстрировать свои когнитивные возможности и знания в предметной области (математике, физике,

строительстве, педагогике, медицине и т.д.), так как не владеют академическим языком. Возникла идея минимизировать эти трудности, интегрировав обучение предметному содержанию с изучением неродного (или иностранного) языка, был разработан так называемый интегрированный предметно-языковой подход. Термин Content and Language Integrated Learning (CLIL) был впервые использован Д. Маршем в 1994 году. Согласно Д. Маршу о понятии интегрированного предметно-языкового обучения можно говорить в тех случаях, дисциплины или определенные темы в рамках данных дисциплин, изучаются на иностранном языке и при этом преследуются две цели: изучение содержания данной учебной дисциплины и одновременное изучение иностранного языка [3]. Особое значение в CLIL приобретает содержание учебной дисциплины, в то время как в других методиках обучения иностранному или неродному языку, содержание учебной дисциплины служит иллюстрацией изучаемых языковых структур.

Остановимся подробнее на обсуждении вопроса интеграции изучения предметного содержания и языкового материала в технологии CLIL.

Понимание предметного содержания изучаемой дисциплины в контексте CLIL намного глубже и разнообразнее, чем простой выбор дисциплины из традиционной школьной учебной программы или вузовского учебного плана. Определяющими могут стать контекстные факторы, такие как квалификация учителя или преподавателя, языковая поддержка, возраст учеников и социальные требования среды обучения. Другими словами, точный выбор зависит от специфики учебного заведения. Предметное содержание в модели CLIL может быть тематическим, межпредметным, междисциплинарным. Оно может касаться, например, темы гражданства, исследования проблемы изменения климата, «углеродного следа» или Интернета; межпредметные исследования могут изучать проблемы здоровья в обществе, воду или геноцид; междисциплинарная работа, основанная на общей теме в изучении нескольких предметов, может, например, привести к проектированию экологичного дома; а в теме гражданства могут быть выделены такие глобальные проблемы, как изучение рас, глобальной связи или межконтинентального обучения. Таким образом, CLIL дает возможность выйти за пределы обычной учебной программы, что позволяет повысить культурный кругозор, качество обучения, профессиональные навыки и ускорить развитие. Конкретный характер этих возможностей будет зависеть от того, на что делается акцент в CLIL: на изучение предметного содержания или иностранного (неродного) языка, или оба направления в равной степени являются важными. Однако независимо от того, что является доминирующим в данном вопросе – предмет или язык – взаимосвязь между ними должна быть сохранена.

Существуют различные модели реализации данной образовательной технологии, они представлены в таблице 1.

Таблица 1
Модели CLIL

«Мягкий» CLIL	Цель CLIL	Время	Контекст
	Расширение языкового материала	45 минут один раз в неделю	Отдельные темы профильных дисциплин преподаются в рамках языковых дисциплин
«Жесткий» CLIL	Модульное преподавание	15 -25 часов в семестр	В рамках профильных предметов на иностранном языке преподаются отдельные модули
	Частичное погружение, слияние	50% от всех аудиторных занятий	Половина всех учебных дисциплин преподается на иностранном языке

	предметом		
--	-----------	--	--

Совершенно очевидно, что все учебные планы и программы имеют свои цели и задачи, но они формулируются и рассматриваются в контексте преподавания предмета, а не его изучения. В психолого-педагогической литературе обсуждаются различные педагогические подходы. Доминирующая образовательная модель акцентирует внимание на передаче знания, согласно которой эксперт (учитель) передает информацию и навыки в «банк памяти» обучаемого (ученика). В этой модели первостепенное значение имеет преподаватель. Альтернативные, социально-конструктивистские подходы к образовательному процессу подчеркивают важность студенческого опыта и активного вовлечения учеников в процесс обучения, а не пассивного процесса получения знаний.

Социально-конструктивистский подход сосредотачивается на интерактивном обучении, где главную роль играет сам обучаемый. Этот подход требует социального взаимодействия между учениками и учителями, студентами и преподавателем, а также поддержки в процессе обучения кем-то более «опытным» или же разработанными учебными материалами. Л. С. Выготский [4] ввел термин «зона ближайшего развития» (ЗБР), чтобы описать процесс обучения, которое стимулирует развитие способностей отдельных обучающихся при условии оказания им соответствующей поддержки и под руководством преподавателей. В моделях, сформированных социально-конструктивистскими подходами, роль учителя или преподавателя заключается в содействии при решении когнитивных задач в пределах ЗБР человека, причем уровень необходимой поддержки определяет преподаватель в процессе развития обучающихся.

Преподаватели CLIL должны продумывать, как вовлекать студентов или учащихся в управление своим собственным обучением. Это, в свою очередь, подразумевает, что обучающиеся должны осознавать необходимость развития собственных метакогнитивных умений и навыков, таких, например, как «умение учиться».

Поэтому, для организации эффективного обучения в CLIL, необходимо принять во внимание не только уровень знаний и академической подготовки учеников, но также уровень развития их когнитивных навыков. Эффективное изучение предметного содержания дисциплины должно строиться не только на определенных знаниях и навыках в рамках учебного или тематического плана, но также на умениях применить их посредством креативного мышления, решения задач и когнитивных навыков. Молодым людям не только нужна база знаний, которая постоянно растет и изменяется, они также должны знать, как использовать эти знания в течение жизни. Они должны научиться думать, рассуждать, делать обоснованный выбор и находить творческий подход к решению проблемы, они должны быть квалифицированы в решении задач и креативном мышлении, чтобы построить собственную когнитивную структуру, через которую можно интерпретировать значение и понимание. Обучение должно быть системным и легко применимым на практике, обучающиеся должны научиться брать на себя ответственность за управление своим собственным обучением.

Вышеперечисленные аргументы о важности развития когнитивных навыков являются главными в CLIL. После публикации в 1956 году таксономии Б. Блума [2], описывающей в общих чертах шесть различных мыслительных процессов, классификация различных типов мышления стала предметом больших дискуссий. В 2001 А. Андерсон и Д. Крэттуоль [1] опубликовали обновленную версию таксономии Блума, добавив «измерение знаний» к «измерению когнитивных процессов» Блума. Это несложное соединение мыслительных процессов и знаний находит отклик в осмыслении изучения предметного содержания в модели CLIL. Измерение когнитивного развития основано на оценке мыслительных навыков низшего порядка

(знание, понимание и применение) и мыслительных навыков высшего порядка (анализ, оценка и синтез). Каждый из них является неотъемлемой частью эффективного обучения. Измерение знаний служит основой для исследования различных типов знания: концептуального, фактического и метакогнитивного.

Рассмотрев теоретические аспекты изучения предметного содержания, перейдем к исследованию изучения языка (неродного или иностранного) в технологии CLIL.

В CLIL студенты должны уметь использовать иностранный или неродной язык для изучения предметного содержания, а не грамматики. Но вопрос остается открытым: как обучающиеся могут использовать язык с этой целью, если они не знают, как это делать? Другими словами, в модели CLIL существует опасность игнорирования фундаментальной роли языка в процессе обучения, что может привести к обычному преподаванию на другом языке. Но обучение предметному знанию на иностранном языке отличается от интегрированного изучения языкового материала и предметного содержания. Преподаватели иностранного языка и преподаватели предметники должны сотрудничать, чтобы создать новую предметную лингводидактику, необходимую для реальной интеграции формы и функции в преподавании языков. Предметным содержанием нужно управлять педагогически, реализуя его потенциал для изучения второго или иностранного языка. Различные модели и их характеристики представлены в таблице 1.

В статье, опубликованной в 1997, Мохэн и ван Нээрссен [4] выдвинули целый ряд различных предположений по формированию основы педагогических взглядов, когда язык используется в качестве средства изучения предмета. Авторы обрисовывают в общих чертах предположения для взаимосвязанного изучения предмета и языка следующим образом: в изучении языка важны и значение и форма; диалог не только выражает значение, диалог создает значение; языковое развитие продолжается в течение всей жизни, особенно в процессе обучения; когда личность открывает для себя новые области знания, она открывает тем самым новое в области языка и значений.

М.Свейн [5,6] в своих исследованиях Канадских программ погружения, приводит веские аргументы в пользу того, чтобы сделать акцент на форме в изучении предметного содержания. Она предлагает, чтобы ученикам были предложены задачи, для решения которых требуется, чтобы они сосредоточились на сложных грамматических формах, которые могут использоваться в определенных ситуациях. Так как языковая теория обучения может быть несовершенной моделью для изучения предмета, Свейн также предупреждает что, изучение предмета должно стимулировать студентов к использованию всех функциональных аспектов языка и формировать понимание того, каким образом языковая форма связана с предметным материалом. Интеграция языка в знания предметной области и навыки мышления требуют систематического контроля и планирования [7].

На основе этих предположений можно сделать вывод, что CLIL не ставит выбор между значением или формой, а подразумевает их баланс, который определяется различными факторами в специфических моделях CLIL.

Список литературы

1. Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (eds) A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York: Longman.
2. Bloom, B.S. (ed.) (1956) Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York: Longman.
3. Coyle Do. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers [Electronic resource] // URL: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf (date of access: 3.02.2016).
4. URL: <http://www.psychologies.ru/glossary/08/zona-blijajshego-razvitiya/> (дата обращения 17.02.2016)

5. Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320-337
7. Салехова Л.Л. Когнитивные издержки билингвального обучения /Л.Л. Салехова// *Филология и культура*. -№ 2 – 2015. –С. 314-320.

УДК 371, 81-13

Салимова Д.А.

д.ф.н. проф., зав. кафедрой русского и контрастивного языкознания
Елабужского института ФГАОУВО «Казанский федеральный
университет» Россия, г. Казань, daniya.salimova@mail.ru

ПОЧЕМУ БИЛИНГВИЗМ В ТАТАРСТАНЕ СЕГОДНЯ РЕАЛЕН ТОЛЬКО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ?

Аннотация: В статье излагается собственное видения автора известной проблемы двуязычия в Республике Татарстан. Делается попытка объяснить причины трудностей достижения двуязычия на практике, подчеркивается роль системы образования. Предлагается более упрощенная, но усиленная лингвокультурологическим подходом, система ведения занятий по татарскому языку.

Ключевые слова: Республика Татарстан, образование, билингвизм, родной язык, татарский язык, национальный компонент, русский как иностранный

Salimova D.A.

Doctor of Philology, professor, head of Department of Russian Language and
Contrastive Linguistics in Yelabuga Institute of Kazan (Volga region) Federal University,
Russia Yelabuga

WHY IS BILINGVISM IN TATARSTANE TODAY REAL ONLY IN SYSTEM OF EDUCATION?

Abstract: In the article the own is expounded visions of author of the known problem of bilingualism in Republic Tatarstan. An attempt to explain reasons of difficulties of achievement of bilingualism in practice is done, the role of the system of education is underlined. The more simplified is offered, but increased lingvokul'turologicheskim approach, system of conduct of employments on the Tatar language.

Keywords: Republic Tatarstan, education, bilingualism, the mother tongue, Tatar language, national component, Russian as foreign

В одной из наших работ (монография «Двуязычие и перевод») мы подчеркнули: «Проблемы двуязычия и перевода настолько актуальны в наши дни, особенно в условиях мультикультурного общества, что доказывать и объяснять это «просто совестно», авторы»[1, с.3]. Наша многонациональная Республика Татарстан, которую по праву называют «спортивной», «туристической», «танцевальной» жемчужиной России (недавно благодаря новым музыкальным программам ОРТ и Россия-1, например, «Голос» и т.д., республика заявила о себе и как о поющей), является одним из субъектов Росии, где равноправно функционируют 2 государственных языка – русский и татарский. Республика есть относительно благополучный в экономическом плане регион, имеются огромные успехи в системе образования и науки; самое главное – в отличие от многих республик и областей России, Татарстан сохранил и село,

которое и продолжает оставаться кузницей национальных кадров. Культура межнационального общения здесь складывалась и формировалась веками, и Республика Татарстан как полиэтническая республика представляет собой особый интерес и в социально-нравственном, и в научно-лингвистическом планах. Тем не менее, по-новому зазвучали вопросы, приобрели новые контуры языковые проблемы со второй половины 80-х годов XX века, приобретая особую функциональную значимость. Принятие Декларации о государственном суверенитете в августе 1990-го года, Закона «О языках народов Республики Татарстан» в июле 1992-го года, принятие позже ряда государственных программ – все это говорит о серьезной языковой политике, проводимой на государственном уровне. Эти законы содействуют расширению сфер использования языков и тем самым оказывают целенаправленное воздействие на языковую ситуацию. Тем не менее, нельзя не отметить, что сегодняшнее положение двуязычия в республике характеризуется нарушением баланса общественных функций контактирующих языков при юридически равном статусе. Иначе говоря, поэтапное ограничение сфер использования татарского языка способствовало снижению объема выполняемой им функции как средства коммуникации, что привело к уменьшению числа носителей языка. Если рассматривать феномен двуязычия в нашем регионе через призму психологического анализа, то можно предположить, что для Татарстана характерна доминантная модель взаимодействия в рамках татарско-русского двуязычия.

Многим жителям республики кажется, что достаточно и татарско-русского двуязычия, практически все татары владеют русским языком, при общении проблем не возникает, зачем же тогда, напрашивается вывод, русские должны изучать татарский язык. Уровень владения татарским языком у абсолютного большинства русских, несмотря на 10-11 лет обучения языку в школах (да и начиная с детского сада) крайне низок. Да и сами татары часто не знают своего родного языка, зачем русскому учить этот татарский – именно такое мнение у большинства русского населения республики.

Последние годы показывают, что число детей, обучающихся на татарском языке, уменьшается. В то же время вызывает тревогу ограниченность возможностей обучения на родном татарском языке детей-татар в регионах Российской Федерации. Как бы сильно ни работала система образования республики именно в плане реализации Закона о языках, сегодня говорить о реальном двуязычии практически невозможно. На наш взгляд, на то есть ряд причин, существенных и весомых в данном ракурсе. И не «знаменитая русская лень» (мол, русские не желают изучать татарский язык, о чем писали «смелые» татарские газеты в 90-е годы), и не «разрыв в цепи поколений говорящих на татарском языке», и не «усилившаяся рука московской власти» и т.д. (все цитаты из различных республиканских и региональных газет) занимают ведущие позиции в ряду таких причин.

Самой основной причиной, на наш взгляд, явилось введение в России Единых государственных экзаменов для выпускников школ. Вот так сошлись интересы и истинных русских национальных школ в России, сетующих на то, что введение ЕГЭ привело к снижению интереса к русскому языку и литературе у ребят, и для национальных школ, для которых русский язык является неродным. Так, введение ЕГЭ на русском языке исключительно для всех регионов и республик России, с несомненными позитивными тенденциями и факторами в образовании, сыграло и негативную роль именно в плане реального полноценного функционирования языков. Это при всем том, что в Татарстане на законодательном уровне особых проблем с реализацией обоих государственных языков не наблюдается.

Двуязычие в Татарстане можно с некоторой оговоркой отнести к явлениям на федеральном уровне, и оно фиксируется во всех сферах жизнедеятельности: образовании, транспорте, торгово-экономической, средств массовой информации и др. Основная нагрузка легла на плечи представителей системы образования и науки

(детские сады, школы, вузы, научные институты). Большинство названий фирм, предприятий, магазинов, товаров, услуг, правовых документов, указателей и др. доводятся до потребителя на двух языках одновременно. В Казани на любом виде транспорта объявления звучат на обоих языках. Вместе с тем, следует признать, что прописанное в законе требование об использовании обоих государственных языков в равных объёмах в самых разных сферах коммуникации, прежде всего в системе государственного управления, при оформлении внешней и внутренней визуальной символики и т.д. нередко выполняется лишь формально. В невыгодном положении оказывается прежде всего татарский язык. Так, например, законы изначально создаются на русском языке, затем переводятся на татарский язык; в городских вывесках, к сожалению, можно наблюдать многочисленные ошибки (тукталышы Кул Гали). Всё это указывает на отсутствие чёткого механизма контроля полного и должного исполнения закона о государственных языках РТ со стороны государства.

Вторая причина, точнее, проблема, связанная с отсутствием реального функционирования двуязычия в РТ, заключается еще в том, что до сих пор не созданы условия для осознания необходимости знания татарского, он крайне слабо применяется в общественных сферах жизни. То, что мы часто называем в числе причин недостаточно подготовленную научно-теоретическую базу, уровень методической оснащённости, не полностью отвечающей современным инновационным условиям, нам кажется, это стремление «перевести стрелку». В республике создана прекрасная база – и методическая, и техническая, и инструментальная – для тех, кто хочет изучить татарский язык. Это республиканские программы, семинары, международные конференции по дву- и многоязычию, диссертационные исследования по татарскому языку, по педагогике и психологии, телепередачи для детей, для взрослых, например по переводу, это наша университетская программа онлайн «Ана теле». Это разные образовательные и культурно-развлекательные программы-конкурсы «Татарча сойлэшэбез», «Тукай атналыгы», «Татар моны», «Татар егете», «Нечкэбил» и так далее. На все это тратятся огромные деньги из республиканского бюджета и средства спонсоров. Конечно, эти мероприятия способствуют поддержанию интереса к изучению татарского языка. Например, я знаю, что татарский язык через интернет изучает русская девушка Настя из Чехии, знаю, чтобы принять участие в конкурсе «Себер чибэре» девушка-татарка, в семье которой никогда на татарском не говорили, упорно стала изучать татарский язык.

Создан интерактивный интернет-учебник по татарскому языку «Татар теле Онлайн», созданы видео-уроки по татарскому языку [2]

Но нельзя не признать тот фактор, что все это дает крайне малопродуктивные результаты. Так как самой основной причиной-препятствием в реализации Закона о языках народов РТ является отсутствие высокой мотивации в изучении языка. Нельзя снимать ответственности в первую очередь с тех специалистов, кто заявляет о себе как о теоретике или методисте в этой области. Далеко не все издания и труды, освещающие проблемы социолингвистики или просто проблемы татарского языка, выдерживают такие требования. Отсутствие мотивации же можно «перебить» появлением желания изучить татарский язык, «потому что это интересно, полезно, потому что через язык я лучше познаю этот народ», потому что мне это надо самому.

Наше государство не создало механизмов для преодоления ситуации, в том числе законодательных, и оставило нас в подвешенном состоянии. Татарский и русский языки имеют одинаковый статус. На деле наблюдается настоящее превалирование русского языка как языка межнационального общения над татарским. Если представить ситуацию: это заседания Государственного совета, Верховного суда, различных конференций и официальных встреч, на них в основном говорят на русском, кто-то выступает на татарском и требует ответа на свои вопросы на русском языке. Юридически он прав, но ведь это противоречит морально-этическим нормам. Далеко

не все присутствующие владеют татарским языком, и ставить их в неудобное положение (всем же известно, любой выступающий и любой специалист в республике знает русский язык, а значит его такая позиция – это или политический жест, или своеобразный протест) неоправданно. Поэтому выход здесь очень непрост: единственное, что можно рекомендовать как основной путь сохранения татарского языка, – это работа в семье, в учреждениях системы образования. Предложить же особую систему стимулирования знания татарского языка для всех специалистов (как это принято в ряде государств) в виде дополнительной надбавки к зарплате – путь небезболезненный, ибо в этом случае лучшие русскоязычные специалисты (русские, да и татары) могут почувствовать себя ущемленными в правах.

В то же время представим другую ситуацию: бабушка-татарка, всю жизнь проработавшая на селе в колхозе дояркой (это реальный случай из жизни нашей знакомой, о чем я уже писала в республиканской газете), заболела и поехала в город показаться врачу. Русский терапевт, принимавший ее, так и не смог разговорить больную, потому что она очень плохо говорила по-русски и объяснить свои проблемы так и не смогла. Первое предложение ее было «Я пришла к тебе, сынок, из села, сорок километров» (в татарском языке глаголы «пришла» - «приехала» не различаются), а русский терапевт сразу начал со слов «Как же вы, бабушка в таком возрасте пешком ходите на такие далекие расстояния? Вам надо себя беречь» и совершенно сбил с толку эбине. Приехав к себе в деревню обратно, эби всем рассказывала: «Больше я никуда не поеду, не буду позориться, умру прямо здесь, нежели бегать по урыс врачам». Жалко бабушку, жаль нашу систему, жаль наш не совсем реальный билингвизм! Но ведь есть и другая правда! Специалистов-врачей обвинять тоже не приходится, сейчас такое сложное время: сокращаются штаты, один работает за двоих, бумажная волокита и отчетность – тройная, и как при этих условиях еще неродным языком заниматься!

Итак, самый надежный и толерантный путь в движении к истинному двуязычию – это вести целенаправленную и последовательную работу, выполнять систему мероприятий, нацеленных на то, чтобы вызвать интерес к татарскому языку, воспитать любовь и бережное отношение к нему, одним словом, добиться того, чтобы личность осознанно и сама (без принуждения) пришла к убеждению в том, что знать оба языка в РТ – это не только интересно и полезно, но и просто необходимо. Приходится еще раз констатировать очевидную истину: чтобы выучить язык, человек должен поставить себе такую цель и идти к этой цели последовательно. Пресловутый «человеческий фактор» (все зависит от личности учителя, личности обучаемого) и здесь определяется главным.

Лингвокультурологический подход, обращенность к знаковым татарским символам, должны стать первыми помощниками. Говоря по-другому и несколько упрощенно, учитель-методист должен стремиться вызвать интерес и любовь к татарскому языку через образ Соембикэ, Тукая и Яруллина; Сабантуй, Шүрәле, ставший символом татарского стола чәкчәк, бәлеш, өчпочмаки, прекрасную татарскую народную музыку, через этнодеревни и др. – через все то, что нам всем нравится и нас объединяет. Имена известных всему миру татарских актеров, спортсменов, ученых – вот что может способствовать усвоению татарского языка! Обучающийся как бы включается, влюбляется в татарский мир, духовную и этнокультуру, поэтому уроки татарского языка станут совершенно не в тягость.

Несомненно лучший способ приблизиться к освоению второго языка – погрузиться в языковую среду, это общение с носителями языка. Языковые туры в другие страны, стажировки, в условиях республики «татарские» дни в школах, апрельская акция «Мин татарча сөйләшәм» – это самые эффективные пути освоения второго языка.

Если же нет возможности окунуться в другую языковую среду, то остается возможность симитировать, сыграть в нее. Например, чтобы приобрести навык

говорения, надо ежедневно читать вслух и пересказывать вслух тексты (сначала небольшие, затем увеличить объем текстов). Так вырабатываются навыки артикуляции звуков, осваивается интонация-просодия другого языка. Чтение вслух помогает также закрепить выученные слова и выражения: их звучание, зрительный облик и значение увязываются в языковом сознании в единое целое. Весьма полезным является чтение вслух одного и того же текста, прочтенное несколькими дикторами. Например, нам известен случай (15 лет тому назад), когда татарский школьник выучил немецкий язык благодаря исключительно магнитофонным записям в исполнении диктора-женщины; когда же ему удалось побывать в Германии и послушать речь таких же школьников, как он, и речь мужчин, он в первые дни ничего не понимал. Ему пришлось заново осваивать навыки немецкой речи в исполнении других дикторов. Кроме чтения про себя или вслух простых текстов, задачу можно усложнить мини-выступлениями на публике на разные темы. Так, сначала без зрителей, затем и при них постепенно вырабатываются навыки говорения на другом языке.

В сегодняшних условиях освоение второго языка, даже при отсутствии возможности общаться с носителями, дело очень простое: радио, телевидение, аудио- и видеоуроки, Интернет, электронные словари-справочники, интернет-издания и т.д. – все это позволяет изучение любого из известных языков считать вполне реальным. Наш Казанский федеральный институт выступил с новыми инициативами в обучении татарскому языку: это, что мы уже отметили, и Онлайн программы, это курсы татарского языка для пожилых граждан, это и регулярные телевизионные передачи, где идет обучению одновременно татарскому и английскому языкам. Так же мы работаем со студентами-иностранцами на занятиях по русскому языку; комбинация различных методов обучения: ролевые игры, работа в паре (иногда учителем становилась ученица и объясняла доступно простой материал, только что ею усвоенный), короткие презентации и мини-доклады ученицы, разнообразие игровых форм и, конечно, использование новейших дигитальных технологий обучения, программы с компьютерными приложениями, экспериментальные обучающие платформы, онлайн-обучение и полное погружение в новую языковую стихию, вечерние домашние занятия. Кроме аудиторных занятий, применялись общение в контакте.ру, смс, скайп-общение [3, с.300].

Вспомним, в 70-е годы много молодых людей выучили английский язык через рок-музыку, то есть повторять за диктором или актером слова, отрывки фраз, куплеты, целые тексты очень полезно. Главное при этом – возможность слушать разные голоса, разный темп речи. Эффективными являются лингафонные курсы со звуковым ключом: верный вариант, произнесенный после паузы и т.д. А сегодня одним из нововведений может послужить урок с помощью скайпа. Всё происходит примерно так же, как и в обычной школе и в работе обычных курсов по изучению неродного языка. Учитель и ученик сидят/стоят друг против друга, только между ними компьютерные мониторы. Они всё видят и слышат, картинку можно увеличить, при необходимости изменить направление веб-камеры. Также используется очень полезная функция скайпа, с помощью которой можно видеть экран учителя или показать свой. Эта функция используется на уроках «сочинение» и «ситуативные темы». Именно такой прием, наряду с другими, нами лично используется при обучении иностранных граждан русскому языку. Украсить или еще более эффективным сделать можно такие уроки-беседы под музыку, при разучивании простых песен на том или ином языке.

В Европе при изучении второго и третьего языка активно внедряется высокоэффективная система «Тандем»: это живое, чаще всего – Онлайн (через скайп) общение двух людей, носителей двух разных языков, каждый из которых заинтересован в совершенствовании языка своего собеседника. В наше время, сжатое и динамичное, когда каждый проведенный нами час должен идти целенаправленно на достижение результата, несомненно, такой вид работы является самым удачным.

Заметим, что технологии РКИ (русский как иностранный), европейские инновационные инструменты способны содействовать разработать самые разнообразные и интересные программы-методики по обучению татарскому языку, особенно в школьном, даже в дошкольном возрасте. В частности, необходимо исследовать не только особенности мышления и реакции детей-билингвов, но и уровень сбалансированности двух языков в их сознании и воздействие этого фактора на специфику мировосприятия, самопрезентации и самоидентификации билингвов, а также их интеграционный потенциал в глобальном и мобильном поликультурном сообществе.

Заставлять русских ребят писать на татарском диктанты, делать самые различные виды грамматического разбора, склонять по падежам существительные и так далее – кроме протеста в душе русскоязычного школьника, ничего не дает. Может, как раз ограничиться программами, аналогичными РКИ, готовить детей-татар исключительно к устному общению и элементарным ситуациям коммуникации.

Возвращаясь к вопросу-названию данной статьи, подчеркнем, в Татарстане истинный амбилингвизм имеет место, правда, в основном среди татар, в совершенстве владеющих и своим родным, и русским языками. Будучи председателем государственной аттестационной комиссии в Челнинском пединституте, мне приходилось принимать экзамен по татарскому языку у русских девушек, получающих диплом учителя татарского языка. Истинные амбилингвы, таким образом, есть и среди татар, и среди русских. К чести наших руководителей заметим, приятно слушать речь наших первых лиц (Фарита Мухаметшина, Римму Ратникову, в условиях нашего вуза – И.Р. Гафурова, нашего директора Е.Е. Мерзон и других, безусловно чисто говорящих как на русском, так и на татарском языках. Было бы еще приятнее и в практическом плане эффективнее (вот он личный пример!) видеть и слушать выступления на татарском и наших руководителей русской национальности. Справедливости ради, отметим, что это скорее всего остается почти нереальным пожеланием.

Список литературы:

1. Интерактивный интернет-учебник по татарскому языку «Татар теле Онлайн»/ <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyuy-internet-uchebnik-po-tatarskomu-yazyku-tatar-tele-onlayn>.
2. Салимова Д.А., Тимерханов А.А.. Двухязычие и перевод: теория и опыт исследования. Монография. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 280 с.
3. Салимова Д.А. Взгляд русиста-татарки и ученицы-американки на отдельные трудности при обучении русскому языку как иностранному/ В сборнике: Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение/ Материалы III Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Р.Р. Замалетдинова; ответственные редакторы: Т.Г. Бочина, А.Ш. Юсупова; Редакционная коллегия: Р.Р. Залялова, Е.И. Колосова, Г.А. Набиуллина, И.А. Садыкова, Т.В. Уханова. 2014. - С. 297-301.
4. Шаяхметова Л.Х. Татарский язык для начинающих: интенсивный курс/ <http://www.tatknigafund.ru/books/2456/read?locale=ru>

УДК 004(075)

Сансызбаева А.Г.

главный специалист отдела методического обеспечения инновационного развития АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан
E-mail: sansyzbayeva.a@orleu-edu.kz

НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ: СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: Статья посвящена возможностям применения сетевых социальных сервисов в обучении. Обсуждается содержание понятия «сетевые социальные сервисы», указываются основные виды сервисов. Представляется система их образовательных функций.

Ключевые слова: Социальные сетевые сервисы, WEB 2.0, сервис Google, сервис LearningApps.org, онлайн-карты памяти Mindomo, сервис Animoto, сервис Prezi.

Sansyzbayeva A.

Senior Specialist of Department of Methodology
Branch of JSC National Center for professional development «Orleu»
institute for professional development of Zhambyl region
E-mail: sansyzbayeva.a@orleu-edu.kz

NEW HORIZONS: SOCIAL SERVICES IN THE EDUCATION

Abstract: The problem of application of networking social services in education is discussed. In the work the concept of “social networking services” is investigated and the main types of services are listed. The characteristics of networking services have been enumerated. The system of their educational functions has been represented.

Keywords: Social networking services. WEB 2.0, Google service, LearningApps.org service, Mind Mapping with *Mindomo*. Animoto, Prezi.

WEB 2.0 – это будущее образования

Наступивший XXI век – это век информации и научных знаний, а значит, и система образования должна решать принципиально новую глобальную проблему, связанную с подготовкой миллионов людей к жизни и деятельности в совершенно новых для них условиях информационного мира, мобильного мира. Следовательно, на сегодняшнем этапе развития общества необходимо в школах создавать образовательное пространство, в котором происходит формирование у детей качеств и умений 21 века.

Сегодня сложно встретить человека, который не знаком с интернетом. Количество людей, подключенных к всемирной Сети, ежедневно растет, и вместе с этим сам интернет динамично развивается. Никто не будет отрицать, что интернет заметно упрощает нашу жизнь. Не выходя из дома, мы можем найти книгу в электронной библиотеке, скачать новый фильм, прочитать онлайн-версию свежего номера газеты или журнала... Возможности всемирной сети сегодня активно стараются применять и в современном казахстанском образовании. Блоги, вики, социальные закладки, учебные сетевые сообщества нашли широкое применение в педагогической деятельности.

Основная задача повышения квалификации состоит в том, чтобы современный учитель мог работать с новейшими технологиями. В настоящее время повышение ИКТ-компетентности педагога является одной из приоритетных.

Современный урок выгодно отличается от уроков прошлых лет. Но для того чтобы урок был интересным, учитель должен владеть современными образовательными технологиями и средствами обучения. Социальные сервисы web 2.0 дают прекрасную возможность моделировать такие уроки. Не секрет, что сервисы WEB 2.0 в последнее время занимают лидирующие позиции в Интернет-технологиях.

Что же такое сетевой социальный сервис? Это сетевое программное обеспечение, поддерживающее групповые взаимодействия. Web 2.0 - на первый взгляд слово короткое. Но за таким коротким словом скрываются сервисы-онлайн,

необходимые в работе каждого учителя. Здесь можно найти занятие на любой вкус: создание презентаций, фотоальбомов, работа по созданию учебных фильмов, обработка звука, работа с документами. Простота и надежность отличают эти сервисы.

Анализ существующих социальных сервисов показал, что для образовательных целей и повышения качества обучения наиболее эффективны следующие:

Сервис Google и его продукты (google.com). Этот достаточно простой сервис, он очень удобен в совместном использовании с учениками при организации групповой исследовательской деятельности. Google-формы удобны для тестирования учеников. Возможно создание карт, фотоальбомов, сайтов и много другого.



Прост, интересен и полезен для педагога и его учеников сервис LearningApps.org (learningapps.org). В сервисе реализуется возможность создавать разнообразные формы и типы интерактивных заданий. Веб-сервис LearningApps.org создан с целью поддержки учебного процесса с помощью интерактивных приложений.

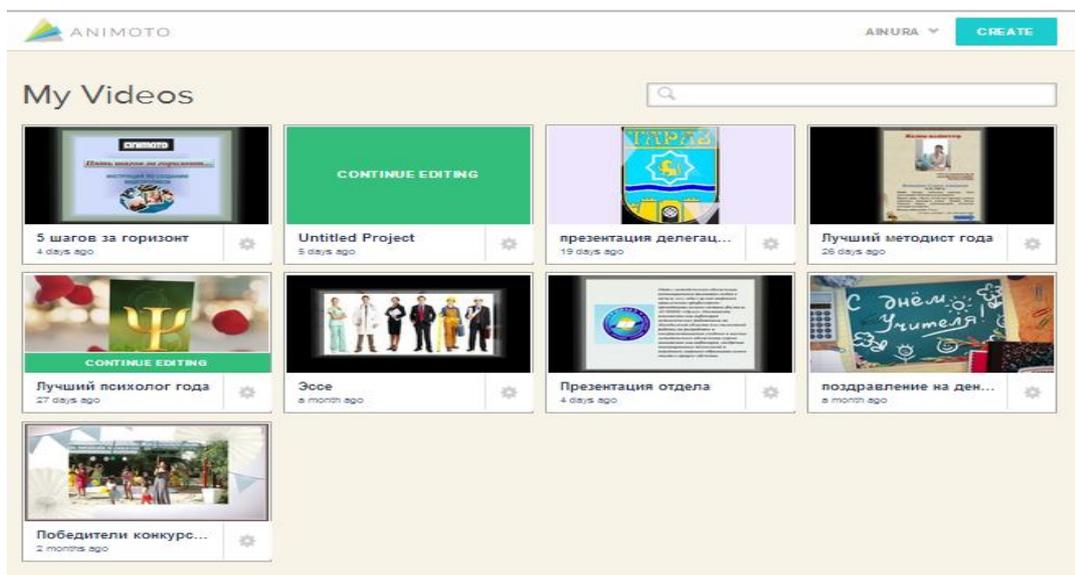
Tagxedo - Creator Веб-сервис (www.tagxedo.com), позволяющий создать облако слов из текста, взятого с указанного URL (адрес веб-страницы) или введенного пользователем. Облако может быть представлено в различных формах и цветовых гаммах. Каждое слово в облаке при наведении на него курсора выделяется и представляется как гиперссылка.

Сервис Интернета для создания онлайн-овых карт памяти -Mindomo (www.mindomo.com). Любую информацию, с которой работает ученик, можно представить в виде яркой схемы на экране компьютера. Далее эту схему можно изменять, устанавливая связи между элементами, добавлять ссылки на Интернет – ресурсы, звук, видео, изображения, а также заметки.



Сервис Animoto (animoto.com) позволяет использовать изображения, видео и музыку для создания 30-секундных клипов. Работа с социальными сервисами интересна и увлекательна, она повышает мотивацию к изучению той или иной темы, развивает коммуникативные способности обучающихся, повышает их ИКТ – компетентность.





Одним из лидирующих приложений для создания презентаций является сервис для создания и хранения презентаций Prezi (www.prezi.com). Вместо стандартных презентаций в стиле PowerPoint, сервис Prezi генерирует один гигантский слайд, который содержит всю презентацию целиком. Каждый элемент этого гигантского слайда можно увеличивать или уменьшать отдельно. При таком подходе утомительная работа со слайдами превращается в более динамичный процесс, проходящий в трехмерном окружении. Это онлайн-сервис для коллективной работы над презентациями. Одновременно в реальном времени над презентацией может работать до 10 пользователей. В этом сервисе удобно создавать исследовательский проект, творческие поисковые работы.

Данные сервисы отличает простота, доступность и надёжность, возможность создавать собственный контент как индивидуально, так и коллективно, использовать собранный материал off-line и on-line. Сервисы Веб 2.0 могут быть использованы для обучения: педагог с учащимися на базе бесплатных сервисов создают новый контент, учатся, результаты этой деятельности открыты для просмотра и изменения + осваиваются интернет-технологии. Это практически сетевой проект, для реализации которого у педагога есть неограниченные возможности. Работа с данными сервисами интересна, полезна и учителям, и ученикам. Использование Web-сервисов разнообразит учебный процесс, а за сетевым проектированием будущее.

УДК 378.112.1

Сафаргалиев М. Ф.

к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, г. Казань

E-mail: mfsafargaliev@kai.ru

**ОСОБЕННОСТИ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА
МЕХАНИЗМА ЭНДАУМЕНТА В ФИНАНСИРОВАНИИ
НЕКОМЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Аннотация: В статье предложен фандрайзинг как финансовый инструмент развития технического образования в России, выявлены особенности, оказывающие положительное и отрицательное воздействие на эффективность внебюджетных

средств в образовании.

Ключевые слова: Эндаумент, фонды, благотворительность, высшее образование, технический университет, предпринимательство, некоммерческие организации.

Safargaliev F. M.

Ph. D, assistant professor

Kazan National Research Technical University named A. Tupolev

Russia, Kazan

E-mail: mfsafargaliev@kai.ru

**FEATURES AND LEGAL FRAMEWORK FOR FINANCING MECHANISM
ENDOWMENT IN NON-PROFIT ORGANIZATIONS**

Abstract: This paper proposes a fundraising as a financial instrument and technical education development in Russia, the peculiarities of rendering of positive and negative impact on the effectiveness of extra-budgetary resources in education.

Keywords: endowment, foundations, charities, higher education, technical university, business, non-profit organizations.

В конце 2006 г. были приняты законы, регулирующие формирование целевых капиталов в России: Федеральный закон от 30.12.06 № 275-ФЗ «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций» (далее – Закон № 275-ФЗ) и Федеральный закон от 30.12.06 № 276-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций».

В отличие от разовых пожертвований, которые сразу направляются на благотворительные цели, целевой капитал формируется главным образом для того, чтобы стать долгосрочным источником, обеспечивающим финансовую стабильность образовательных организаций. Фактически это – инвестиционные активы, доходы от использования которых направляются на благотворительные цели и теперь освобождаются от налога на прибыль.

Из законодательного определения следует, что целевой капитал обладает всеми необходимыми признаками правового института:

- предметной направленностью (дополнительное финансирование некоммерческих организаций);
- наличием принципов регулирования (назначение средств, использование благотворительных средств в коммерческой сфере);
- наличием юридической конструкции (субъектный состав правоотношений, особые условия субъектных правоотношений).

Напомним, что государственные и муниципальные учреждения не могут быть собственниками целевого капитала. Согласно п. 4 ст. 2 Закона № 275-ФЗ собственником целевого капитала может быть только некоммерческая организация, созданная в организационно-правовой форме фонда, автономной некоммерческой организации, общественной организации, общественного фонда или религиозной организации. Специализированная организация – фонд создается исключительно для формирования целевого капитала, его использования и распределения дохода от целевого капитала в пользу иных получателей дохода от целевого капитала. Следовательно, единственными уставными видами деятельности специализированного фонда могут быть:

- формирование целевого капитала;
- использование целевого капитала;
- распределение дохода от целевого капитала.

Каких-либо иных видов деятельности фонд осуществлять не может. Такой фонд не вправе пользоваться и распоряжаться денежными средствами формируемого целевого капитала, за исключением помещения этих средств на банковский депозит на период до передачи их в доверительное управление управляющей компании.

Фонд целевого капитала наполняется преимущественно за счет благотворительных пожертвований. Он может инвестировать свои средства с целью извлечения дохода, однако обязан направлять весь полученный доход в пользу тех организаций, для поддержки которых он был создан. Отличием эндаумента от обычной благотворительной организации является строго целевой характер деятельности (как правило, эндаумент создаётся для поддержки какой-либо одной организации, например, определённого университета) и нацеленность на получение дохода за счёт инвестирования средств [1-5,13-16].

Эндаумент призван обеспечить частичную независимость от разовых пожертвований и иных добровольных поступлений; финансовую стабильность посредством получения гарантированного дохода; формирование долговременного источника финансирования определённой некоммерческой деятельности.

Преимуществом эндаумента является прозрачный характер его деятельности.

Средства эндаумент-фондов передаются в доверительное управление специализированным управляющим компаниям. Управлять средствами могут компании, имеющие лицензию на осуществление деятельности по управлению ценными бумагами или лицензию на осуществление деятельности по управлению инвестиционными фондами, паевыми инвестиционными фондами и негосударственными пенсионными фондами.

Мировая практика фондов целевого капитала насчитывает более чем 500-летнюю историю. Первый аналог современных эндаументов появился в 1502 году в Великобритании, когда леди Маргарет Бюфорт, бабушка короля Генри VIII, внесла пожертвования на создание кафедр богословия в университетах Оксфорда и Кембриджа.

Первые современные эндаумент-фонды появились в США в конце XIX — начале XX века; создавались они при университетах, больницах, библиотеках, театрах, музеях и других общественных учреждениях. И в настоящее время самые крупные эндаумент-фонды находятся в США. Так, например, активы фонда Гарвардского университета, распределенные среди 11 600 эндаументов, в пиковый для фонда 2008 год оценивались в 37,2 миллиарда долларов (после кризиса величина их уменьшилась примерно на 27%). Среднегодовая доходность эндаументов составляет примерно 10-12% и зависит, как правило, от состояния экономики. В годы подъема экономики доходность может достигать 30-40% и выше. В кризисные годы стоимость активов, как правило, снижается, это происходит в основном из-за снижения курсовой стоимости входящих в портфель ценных бумаг.

Наиболее известный международный эндаумент-фонд — Нобелевский — создан в конце XIX века. В соответствии с завещанием Альфреда Нобеля средства, вырученные от продажи его собственности, должны были быть вложены в надежные ценные бумаги, а премии ученым выдавались бы с процентов от прибыли. На момент смерти Нобеля его состояние оценивалось в современных ценах примерно в 212 миллионов долларов, сегодня же активы Нобелевского фонда превышают 500 миллионов долларов. Это позволяет ежегодно выдавать каждому лауреату Нобелевской премии не менее 1 миллиона долларов.

В России с инициативой создания эндаумент-фондов в начале 2006 года выступили российские бизнесмены, главным образом представители Российской ассоциации промышленников и предпринимателей. В том же году был принят закон "О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций", освободивший такие фонды от налогообложения доходов от

инвестирования целевого капитала [6-8,12].

По данным некоммерческого партнерства грантодающих организаций "Форум доноров", по состоянию на 30 мая 2014 года в России зарегистрировано около 130 фондов целевого капитала. Чуть больше половины зарегистрированных фондов уже сформировали целевой капитал, остальные находятся в процессе привлечения пожертвований. Общий объем аккумулированного в фондах капитала составляет свыше 25 миллиардов рублей. Большинство фондов целевого капитала созданы для поддержки организаций в сфере образования и науки (71%).

Первый эндаумент-фонд, созданный в России — Фонд развития МГИМО, существующий с 28 марта 2007 года (официально зарегистрирован 24 августа 2007 года). Известные выпускники МГИМО Владимир Потанин, Алишер Усманов и Фаттах Шодиев стали первыми дарителями Фонда - они внесли по 5 миллионов долларов, уже "на старте" сформировав крупный капитал эндаумента.

Также одними из первых в России были созданы эндаумент-фонды для поддержки Московской школы управления СКОЛКОВО (дата регистрации - 29 марта 2007 года) и Высшей школы менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета (дата регистрации 18 июня 2007 года).

Первым фондом, сформировавшим целевой капитал в Сибирском федеральном округе и за Уралом, стал фонд "Эндаумент Новосибирского государственного университета". Фонд был создан выпускниками НГУ, официальная дата основания - 28 декабря 2007 года.

В декабре 2007 года ассоциацией "Развитие Сибирского федерального университета" сформирован Фонд целевого капитала развития Сибирского федерального университета.

В настоящее время самые крупные собственники целевых капиталов в России среди фондов поддержки вузов - Сколковский институт науки и технологий ("Сколтех"), МГИМО, Санкт-Петербургский государственный университет, Европейский университет в Санкт-Петербурге.

Эндаумент фактически формирует стабилизационный фонд развития университета на долгосрочную перспективу с тем, чтобы предохранить финансовый организм вуза от неизбежных рисков, являющихся результатом изменений условий рынка.

Ежегодные доходы от инвестирования его имущества могут быть направлены на зарплаты сотрудникам, стипендии студентам и аспирантам, финансирование исследовательских программ и программ финансовой помощи, которые дают возможность принимать способных студентов независимо от их платежеспособности. Целевой капитал может также использоваться для финансирования крупных инфраструктурных проектов вуза: например, создания нового библиотечного модуля, компьютерного класса, конференц-зала, спортивного зала, нового корпуса.

В российских условиях особый интерес представляет финансирование посредством вузовского эндаумента социальных проектов: страхования жизни, медицинского страхования, льготного ипотечного кредитования для преподавателей, сотрудников, студентов и выпускников; проектов по привлечению талантливой молодежи из регионов России и т. д.

Преимуществом эндаумента является прозрачный характер его деятельности. Поскольку средства эндаумента могут быть направлены только в ту организацию, для поддержки которой он создан, его невозможно использовать для минимизации налогообложения (когда налоги снижаются за счёт расходов, якобы идущих на благотворительность; это актуально для тех стран, где благотворительность не облагается налогом) [8-11].

Одной из основных целей ВУЗа в процессе своей деятельности является необходимость постоянно улучшать качество образования и в перспективе достичь

уровня мировых стандартов. Выполнение этой задачи обычно осуществляется путем усиления практической направленности образования при взаимодействии с организациями, работающими в области специализации ВУЗа; более глубокого изучения теоретических основ преподаваемых в ВУЗе дисциплин; развития научной базы ВУЗа и превращения научных исследований в неотъемлемый компонент образовательного процесса.

Еще одним способом достижения цели улучшения качества образования можно признать наличие Попечительского совета ВУЗа.

Попечительский совет будет являться постоянно действующим консультативным органом ВУЗа, создаваемым в целях оказания содействия в решении актуальных задач развития учреждения как центра непрерывного образования для подготовки высококвалифицированных специалистов в выбранных сферах деятельности. Попечительский совет будет способствовать улучшению материально-технического обеспечения учебно-методического комплекса, лучшему позиционированию ВУЗа в публичном пространстве, расширению взаимодействия ВУЗа с органами государственной власти и управления, активизации сотрудничества с бизнесом, включая международное сотрудничество. .

Попечительский совет должен быть создан по решению высшего органа управления ВУЗа – Ученым советом из числа представителей органов власти и управления, научных и образовательных учреждений, представителей деловых кругов, общественных объединений и иных лиц, заинтересованных в совершенствовании деятельности и развитии данного ВУЗа, в том числе, иностранных, а также представителей самого ВУЗа. Состав Совета, с непосредственным участием чиновников и представителей бизнеса, формируется так, чтобы он был способен обеспечить соответствие планов подготовки специалистов потребностям российской экономики.

Несомненно, фактором, развивающим тесные связи общества, бизнеса и государства, является сильная зависимость госсектора и частных предприятий от обеспеченности квалифицированными кадрами, в подготовке и повышении квалификации которых по-прежнему главную роль играет государственные высшие учебные заведения.

Многие ВУЗы ориентируются на свою специализированную образовательную нишу и способны обеспечить не только начальную подготовку, но и постоянную последующую переподготовку кадров. В целом вложения в человеческий капитал выгодны для всего общества, и чем качественнее будет система образования, тем больше будет отдача и бизнесу, и государству для роста конкурентоспособности экономики.

Имеющиеся многочисленные проблемы высших учебных заведений, связанные с необходимостью повышения качества образования, с наличием профессионального преподавательского состава, с адаптацией к жестким конкурентным условиям, с обеспечением контроля за деятельностью учреждения и с недостаточностью финансирования, требуют определенных мер. Для более эффективного взаимодействия всех заинтересованных сторон и предлагается создание Попечительского совета ВУЗа, члены которого будут поддерживать ВУЗ и развивать связи и взаимные интересы общества, государства и бизнеса. .

Задачи привлечения дополнительного финансирования будут решаться в том числе и путем создания Фонда целевого капитала и привлечения в него средств доноров.

Для финансирования программ развития образования и науки предлагается создать Фонд целевого капитала, т.е. целевой капитал ВУЗа будет использоваться для извлечения дохода, который, в свою очередь, будет направляться на финансирование программ ВУЗа, развитие отдельных направлений ВУЗа и т.д.

Наличие целевого капитала у любого государственного учреждения или некоммерческой организации призвано решить две основные задачи:

- повышение финансовой стабильности в результате увеличения доли гарантированного дохода в общем доходе организации;
- возможность долгосрочного планирования деятельности при наличии долговременного источника финансирования.

Целевыми ориентирами этого являются совершенствование учебного процесса и кадровой политики ВУЗа, обеспечение материальной базы ВУЗа, развитие научной базы, в частности:

- улучшение качества предоставления образовательных услуг и для всех категорий обучающихся (например, путем внедрения инновационных методов обучения, расширения профессионального преподавательского состава и др.);
- снижение цены обучения для студентов, обучающихся на платной основе;
- развитие затратных направлений ВУЗа, например, стажировок обучающихся,
- поддержка талантливых студентов и аспирантов, поощрение молодых ученых и многому другому.

Целевой капитал (ЦК) формируется за счет денежных средств доноров (жертвователей) и минимальный его срок составляет 10 лет.

В течение 2 месяцев со дня, когда сумма полученных средств составит 3 млн руб., денежные средства должны быть переданы в доверительное управление управляющей компании (УК), профессионально осуществляющей такого рода деятельность на основании лицензии. Именно УК инвестирует средства, составляющие ЦК. Вместе с тем, законодательство о ЦК ограничивает направления инвестирования ЦК, снижая риски его утраты. Формирующие целевой капитал денежные средства, включая иностранную валюту, могут быть размещены только в оговоренные виды активов. Однако, для того, чтобы передать ЦК в доверительное управление, Фонд ЦК должен утвердить численный и персональный состав органа, который будет управлять ЦК.

Итак, управление ЦК осуществляется следующим образом.

В Фонде целевого капитала создается специализированный орган – Попечительский совет (иначе его можно назвать Советом по использованию целевого капитала), в который входят представители ВУЗа и государственных органов, лица из числа жертвователей, благотворителей и известных общественников, т.е. лица имеющие заслуги перед обществом, авторитет и (или) достижения в области деятельности, соответствующей целям деятельности ВУЗа.

Наличие коллегиального органа, сформированного из авторитетных лиц, позволит не только донорам, но и обществу в целом быть уверенными, что такой представительный орган управления будет руководствоваться общественно значимыми целями, и переданные средства будут использованы по целевому назначению. В состав Попечительского совета фонда целевого капитала войдут представители Попечительского совета ВУЗа, которые и будут обеспечивать взаимодействие между обществом и данным ВУЗом.

Жертвователем при заключении договора пожертвования с Фондом управления ЦК могут быть определены конкретные получатели дохода от ЦК, конкретное назначение и (или) цели использования дохода от ЦК. Если же такие положения в договоре пожертвования не будут определены, то назначение и получатели дохода от ЦК будут определяться непосредственно Попечительским советом фонда ЦК, руководствуясь учредительными документами Фонда ЦК.

Общество и доноры информируются о формировании целевого капитала и об использовании, о распределении дохода от целевого капитала на сайте в сети Интернет.

Список литературы

1. Мерсиянова И.В., Корнеева И.Е., Иванова Н.В. Фандрайзинг как функция

- управления в некоммерческих организациях: определение и факторы результативности Менеджмент в России и за рубежом. 2014. № 5. С. 78-87.
2. Моисеев Р.Е. Экономическая сущность замещения традиционных ресурсов продуктами переработки отходов промышленности с учетом экологических факторов Вестник экономики, права и социологии. 2012. № 1. С. 82-87.
 3. Платонова Ю.Ю. Фандрайзинг как инновационная технология социальной деятельности Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. 2012. № 1-1. С. 137-141.
 4. Моженко О.В. Эндаумент и фандрайзинг как средства повышения конкурентоспособности российских вузов Управление мегаполисом. 2014. № 5 (41). С. 104-110.
 5. Моисеев Р.Е., Сафаргалиев М.Ф. Об организации набора абитуриентов в университет Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2014. № 4. С. 187-190.
 6. Сафиуллин Н.З., Кушимов А.Т. Экономический анализ потерь при организации машиностроительного производства Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2012. № 2. С. 333-335.
 7. Нугуманова Л.Ф. Формирование институциональной ловушки бедности в поведении современных домохозяйств Горизонты экономики. 2013. № 2 (7). С. 49-51.
 8. Колесов Н.А., Ураев Н.Н., Кушимов А.Т. Проблемы и ограничения развития производственных систем машиностроительных предприятий Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2013. № 1. С. 162-167.
 9. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Применение активных методов обучения в лин и тайм-менеджменте В сборнике: Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах Материалы Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2014. С. 104-107.
 10. Вандышев В.А., Пилявский В.П. Фандрайзинг в высших учебных заведениях Министерство образования и науки Российской Федерации; Федеральное агентство по образованию; Государственная Полярная академия; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010.
 11. Хадиуллина Г.Н., Нугуманова Л.Ф. Институциональное проектирование системы предпринимательской деятельности в информационной экономике Горизонты экономики. 2014. № 6-2 (19). С. 23-26.
 12. Хадиуллина Г.Н., Нугуманова Л.Ф. Зарубежный опыт развития социального предпринимательства и возможности его применения в российской экономике Казанский экономический вестник. 2015. № 2 (16). С. 64-69.
 13. Моисеев Р.Е. Ограничители и этапы оперативного управления современными наукоемкими производствами В сборнике: Международная молодежная научная конференция «XXII ТУПОЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ (школа молодых ученых)» Материалы конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский фонд фундаментальных исследований, Казанский национальный исследовательский технический университет им. АН. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ). 2015. С. 334-339.
 14. Трегубов Ю.М., Моисеев Р.Е., Николаева А.Б. Разработка мероприятия по повышению производственных процессов на предприятии. В сборнике: Международная молодежная научная конференция «XXII ТУПОЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ (школа молодых ученых)» Материалы конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский фонд фундаментальных исследований, Казанский национальный исследовательский технический университет им. АН. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ). 2015. С. 395-398.
 15. Мельничнов В.В., Афанасьев А.А., Надреева Л.Л., Сафаргалиев М.Ф., Зибрева Е.М., Гайнутдинова Ю.А., Исмагилов Р.Х., Гарифуллин Р.Ф. Организационно-

методическое обеспечение подготовки магистерской диссертации Учебно-методическое пособие / Под редакцией Г.Ф. Мингалеева. Казань, 2013.

16. Самигуллина А.З., Сафаргалиев М.Ф. Устранение потерь рабочего времени руководителя структурного подразделения за счет применения метода делегирования полномочий В сборнике: Проблемы и перспективы развития авиации, наземного транспорта и энергетики «АНТЭ-2015» Международная научно-техническая конференция : Материалы конференции . Министерство образования и науки Российской Федерации Российский фонд фундаментальных исследований Министерство образования и науки Республики Татарстан Академия наук Республики Татарстан Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ) Лаборатория МФТП (КНИТУ-КАИ). Казань, 2015. С. 721-725.

УДК 378.112.1

Сафаргалиев М. Ф.

к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, г.Казань

E-mail: mfsafargaliev@kai.ru

**ФАНДРАЙЗИНГОВАЯ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ
ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: В статье предложен фандрайзинг как финансовый инструмент развития технического образования в России, определены факторы, оказывающие положительное и отрицательное воздействие на эффективность фандрайзинга в образовании.

Ключевые слова: Фандрайзинг, благотворительность, высшее образование, технический университет, предпринимательство, теория решения изобретательских задач.

Safargaliev F.M.

Ph. D, assistant professor Kazan National Research Technical University named A.
Tupolev Russia, Kazan

E-mail: mfsafargaliev@kai.ru

FUNDRAISING INSTITUTIONALIZATION OF TECHNICAL EDUCATION

Abstract: This paper proposes a fundraising as a financial instrument and technical education development in Russia, the factors that have a positive-and negative impact on the effectiveness of fundraising in education.

Keywords: Fundraising, philanthropy, higher education, University of Technology, Entrepreneurship, Theory of Inventive Problem Solving.

Современные тенденции трансформации экономики России направленные на сохранение и развитие отечественных производств, снижение зависимости от импорта, а также повышение роли человеческого потенциала определяют необходимость подготовки высококвалифицированных инженерных кадров.

Технический университет представляет собой сложно организованный системный объект управления, имеющий множество участников, собственную специфику. Противоречивость требований различных экономических субъектов на рынке образовательных услуг обуславливают необходимость принципиально новых

индивидуализированных характеристик развития, основанных на интеграционных механизмах взаимодействия экономических субъектов рынка.

Анализ литературы [1-7,15,17] показал, что ключевой проблемой инженерного образования сегодня, по мнению автора, является то, что содержание и формы учебно-познавательной деятельности студента в вузе не всегда адекватны современному содержанию и формам профессиональной деятельности специалиста, компетентность которого проявляется в анализе производственной ситуации, в профессиональном поиске, постановке и решении производственных задач. Одна из основных причин такого положения в том, что профессиональная подготовка не соответствует тем действительным ситуациям, с которыми столкнется будущий выпускник в своей практической деятельности, так как она ориентирована, главным образом, на решение стандартных учебных заданий по образцу. Одна из главных задач инженерного образования заключается в становлении субъектов профессиональной деятельности, способных создавать и реализовывать востребованную на рынке высокотехнологичную продукцию.

Решение данной задачи, по мнению автора, возможно на основе формирования целевых капиталов для развития инженерного предпринимательства в техническом университете. В качестве такого инструмента, направленного на формирование и развитие целевых капиталов образовательного учреждения может выступать фандрайзинг - инструмент поиска, сбора, перераспределения внешних источников финансирования для некоммерческого сектора в образовательной сфере. Федеральным законодательством регулируются отношения, возникающие при формировании, пополнении и расформировании целевого капитала некоммерческих организаций, при доверительном управлении имуществом, составляющим целевой капитал некоммерческих организаций, при использовании доходов, полученных от доверительного управления имуществом, составляющим целевой капитал некоммерческих организаций, а также определяет особенности правового положения некоммерческих организаций, формирующих целевой капитал. Формирование целевого капитала и использование дохода от целевого капитала могут осуществляться в целях использования в сфере образования, науки, здравоохранения, культуры, физической культуры и спорта, кроме профессионального спорта. Вместе с тем, в августе 2015 в Общественной палате РФ состоялись нулевые чтения проекта федерального закона «О внесении изменений в часть вторую Налогового кодекса Российской Федерации» и проекта федерального закона «О внесении изменений в Налоговый кодекс Российской Федерации в связи с совершенствованием механизмов формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций. Эти законодательные меры создают благоприятные условия для донорства и благотворительности в сфере образования.

Схема их действия заключается в том, что благотворители – выпускники и друзья вузов – жертвуют средства на различные цели развития университетов, формируя целевой капитал, который инвестируется в акции, облигации, паевые фонды, валюту, недвижимость и другие инструменты, с тем, чтобы обеспечивался его постоянный прирост. Финансирование программ университетов происходит за счет доходов от инвестирования, а сам капитал фонда остается неприкосновенным.

Наиболее существенными внешними факторами, которые могут открыть дополнительные возможности для фандрайзинга могут быть [8-12,16]:

- ежегодно растущая потребность рынка труда в инженерных кадрах и как следствие повышающийся интерес абитуриентов к техническому образованию;
- реализация федерального государственного проекта «Развитие инженерного образования», включающего такие направления как: повышение престижа инженерных направлений подготовки и специальностей, модернизация содержания инженерного образования, определение оптимальных объемов и структуры подготовки инженерных

кадров, основанных на привлечении ключевых работодателей к процессу формирования контрольных цифр приема граждан государственной политики в сфере инженерного образования;

- развитие законодательства в области формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций, а также возможное принятие проекта федерального закона «О внесении изменений в Налоговый кодекс Российской Федерации в связи с совершенствованием механизмов формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций»;

- развитие культуры благотворительности и спонсорства в сфере инженерного образования в России;

- развитие системы мониторинга по доходам вуза от использования целевых капиталов как одного из ключевых показателей оценки эффективности их деятельности;

- активные действия федеральных и региональных властей по реализации проектов и программ развития регионов, в том числе стратегии социально-экономического развития Республики Татарстан до 2030 года, что активизирует процессы кооперации образовательных учреждений и производственных предприятий.

Наиболее существенными внешними факторами, которые могут обострить риски фандрайзинговой деятельности являются [13-15,17]:

- длительная отрицательная динамика макроэкономических показателей, как следствие, риск снижения инвестиционной активности и сокращение склонности предприятий к благотворительности;

- снижение реальных доходов в сфере образования и, как следствие, риск демотивации научно-педагогических работников к инженерному предпринимательству;

- усложнение условий производственно-сбытовой деятельности для отечественных промышленных предприятий, что связано с риском снижения популярности инженерных направлений и специальностей подготовки кадров.

Любой технический представляет собой инновационно-научный образовательный комплекс, имеющий многолетнюю историю и научные школы. Востребованность проекта по развитию инженерного предпринимательства в техническом университете заключается в необходимости сохранения и развития кооперации университета с производителями высокотехнологичной продукции. Это позволит готовить кадры с учетом требований конкретных работодателей, повысить практико-ориентированность учебного процесса и развивать рыночные механизмы взаимодействия образовательных учреждений и производственных предприятий.

Целью должно быть развитие инженерного предпринимательства в техническом университете на основе сотрудничества с бизнес-сообществом на взаимовыгодных условиях.

Поставленная цель определяет решение следующих задач:

- содействие поддержке творческих технических инициатив студентов, актуальных научных исследований;

- создание условий по содействию студентам и преподавателям в поиске и решении изобретательских задач, востребованных региональными производителями высокотехнологичной продукции;

- стимулирование спонсорства и фандрайзинга как форм взаимодействия экономических субъектов рынка образовательных услуг;

- осуществление, продвижение, доступность занятия инженерным предпринимательством в вузе,

- выявление студентов, молодых ученых, имеющих потенциал в области инновационного и традиционного предпринимательства,

- формирование у студентов, предпринимательских компетенций, мотивирование

студентов, к занятию инновационной и предпринимательской деятельностью;

- создание мощной материально-технической платформы для развития научно-образовательного потенциала университета;

- повышение качества и престижности инженерного образования на основе модернизации образовательного и научно-исследовательского процессов.

В качестве методологического инструментария предлагается использовать теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ);

С точки зрения ТРИЗ технический университет предлагается рассматривать как систему, которая имеет закономерности и тенденции развития. Развитие инженерного предпринимательства в техническом университете рассматривается как изобретательская ситуация, которая множество путей и методов решения. Для поиска решений в ТРИЗ используется понятие идеального конечного результата (ИКР) - это эффективное решение, которое достигается «само по себе», только за счёт уже имеющихся ресурсов. На практике идеальный конечный результат редко достижим полностью, однако он служит ориентиром для изобретательской мысли. Чем ближе решение к ИКР, тем оно лучше.

В ТРИЗ выделяет 3 вида противоречий (в порядке возрастания сложности разрешения):

- административное противоречие: «надо улучшить систему, но я не знаю как (не умею, не имею права) сделать это». Это противоречие является самым слабым и может быть снято либо изучением дополнительных материалов, либо принятием административных решений.

- техническое противоречие: «улучшение одного параметра системы приводит к ухудшению другого параметра». Техническое противоречие — это и есть постановка изобретательской задачи. Переход от административного противоречия к техническому резко понижает размерность задачи, сужает поле поиска решений и позволяет перейти от метода проб и ошибок к алгоритму решения изобретательской задачи, который либо предлагает применить один или несколько стандартных технических приёмов, либо (в случае сложных задач) указывает на одно или несколько физических противоречий.

- физическое противоречие: «для улучшения системы, какая-то её часть должна находиться в разных физических состояниях одновременно, что невозможно». Физическое противоречие является наиболее фундаментальным, потому что изобретатель упирается в ограничения, обусловленные физическими законами природы. Для решения задачи изобретатель должен воспользоваться справочником физических эффектов и таблицей их применения.

Основные функции ТРИЗ в исследовании системы инженерного образования в техническом университете заключаются в следующем:

- содействие в решении творческих и изобретательских задач любой сложности и направленности;

- в прогнозирование развития технических систем и получение перспективных решений (в том числе и принципиально новых);

- развитие качеств творческой личности;

- выявление проблем, трудностей и задач при работе с техническими системами и при их развитии;

- выявление причин возникновения проблемных ситуаций;

- максимально эффективное использование ресурсов природы и техники для решения многих проблем;

- объективная оценка решений;

- систематизирование знаний любых областей деятельности, позволяющее значительно эффективнее использовать эти знания и на принципиально новой основе развивать конкретные науки;

– развитие творческого воображения и мышления, а также творческих коллективов.

Развитие университета, по мнению автора, должно быть направлено на создание условий для подготовки проектов и квалифицированных кадров, способных инициировать, обосновывать и управлять проектами по созданию и организации серийного производства высокотехнологичных продуктов.

Список литературы:

1. Платонова Ю.Ю. Фандрайзинг как инновационная технология социальной деятельности Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. 2012. № 1-1. С. 137-141.
2. Мерсиянова И.В., Корнеева И.Е., Иванова Н.В. Фандрайзинг как функция управления в некоммерческих организациях: определение и факторы результативности Менеджмент в России и за рубежом. 2014. № 5. С. 78-87.
3. Моженко О.В. Эндаумент и фандрайзинг как средства повышения конкурентоспособности российских вузов Управление мегаполисом. 2014. № 5 (41). С. 104-110.
4. Моисеев Р.Е., Сафаргалиев М.Ф. Об организации набора абитуриентов в университет Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2014. № 4. С. 187-190.
5. Моисеев Р.Е. Экономическая сущность замещения традиционных ресурсов продуктами переработки отходов промышленности с учетом экологических факторов Вестник экономики, права и социологии. 2012. № 1. С. 82-87.
6. Сафиуллин Н.З., Кушимов А.Т. ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОТЕРЬ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2012. № 2. С. 333-335.
7. Нугуманова Л.Ф. Формирование институциональной ловушки бедности в поведении современных домохозяйств Горизонты экономики. 2013. № 2 (7). С. 49-51.
8. Колесов Н.А., Ураев Н.Н., Кушимов А.Т. Проблемы и ограничения развития производственных систем машиностроительных предприятий Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2013. № 1. С. 162-167.
9. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Применение активных методов обучения в лин и тайм-менеджменте В сборнике: Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах Материалы Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2014. С. 104-107.
10. Вандышев В.А., Пилявский В.П. Фандрайзинг в высших учебных заведениях Министерство образования и науки Российской Федерации; Федеральное агентство по образованию; Государственная Полярная академия; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010.
11. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Формирование «бережливого мышления» на основе применения активных методов обучения В сборнике: Поиск эффективных решений в процессе создания и реализации научных разработок в российской авиационной и ракетно-космической промышленности Международная научно-практическая конференция. Казань, 2014. С. 510-513.
12. Хадиуллина Г.Н., Нугуманова Л.Ф. Институциональное проектирование системы предпринимательской деятельности в информационной экономике Горизонты экономики. 2014. № 6-2 (19). С. 23-26.
13. Хадиуллина Г.Н., Нугуманова Л.Ф. Зарубежный опыт развития социального предпринимательства и возможности его применения в российской экономике Казанский экономический вестник. 2015. № 2 (16). С. 64-69.
14. Моисеев Р.Е. Ограничители и этапы оперативного управления современными

наукоемкими производствами В сборнике: Международная молодежная научная конференция «XXII ТУПОЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ (школа молодых ученых)» Материалы конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский фонд фундаментальных исследований, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ). 2015. С. 334-339.

15. Трегубов Ю.М., Моисеев Р.Е., Николаева А.Б. Разработка мероприятия по повышению производственных процессов на предприятии. В сборнике: Международная молодежная научная конференция «XXII ТУПОЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ (школа молодых ученых)» Материалы конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский фонд фундаментальных исследований, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ). 2015. С. 395-398.

16. Мельничнов В.В., Афанасьев А.А., Надреева Л.Л., Сафаргалиев М.Ф., Зибрева Е.М., Гайнутдинова Ю.А., Исмагилов Р.Х., Гарифуллин Р.Ф. Организационно-методическое обеспечение подготовки магистерской диссертации Учебно-методическое пособие / Под редакцией Г.Ф. Мингалеева. Казань, 2013.

17. Самигуллина А.З., Сафаргалиев М.Ф. Устранение потерь рабочего времени руководителя структурного подразделения за счет применения метода делегирования полномочий В сборнике: Проблемы и перспективы развития авиации, наземного транспорта и энергетики «АНТЭ-2015» Международная научно-техническая конференция : Материалы конференции . Министерство образования и науки Российской Федерации Российский фонд фундаментальных исследований Министерство образования и науки Республики Татарстан Академия наук Республики Татарстан Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ) Лаборатория МФТП (КНИТУ-КАИ). Казань, 2015. С. 721-725.

УДК 378

Сафаргалиев Э. Р.

доцент, кандидат педагогических наук ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Изучение результатов и эффективности воспитательного процесса – один из самых сложных вопросов педагогической теории и практики. Сложность определяется самим пониманием духовно-нравственных критериев, которые создают ситуацию размытости и множественности определения критериев воспитанности. Однако если подходить к пониманию личности школьника через две составляющие: поведение или действия и разум или мысли, то можно сформировать конкретные и однозначные показатели для оценки эффективности воспитательного процесса учителя. В данной статье представлена авторская методика оценки воспитательной деятельности учителя, приводится конкретная форма для наглядности отображения результатов. Автор статьи делает акцент на универсальность методики и применимость её в различных школах, не зависимо от территориального размещения школы. Результаты исследования, представляют практическую ценность классных руководителей общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: направления воспитания, воспитательный результат, универсальное действие, методика оценки воспитательной деятельности учителя.

Safargaliev E.R.

Associate Professor, PhD FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
**METHODOLOGY TO EVALUATE THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF
TEACHERS**

Abstract. The study of the results and effectiveness of the educational process – one of the most difficult questions of pedagogy. The complexity is determined by the understanding of the spiritual and moral criteria to create a situation of plurality and blur the definition of criteria for good breeding. However, if you approach an understanding of the individual student through two components: the behavior or actions of the mind or thought, it can form a concrete and unambiguous indicators for evaluating the effectiveness of teacher-education process. This article presents the author's method of estimation of educational activity of the teacher, is a specific form for clarity, displaying the results. The author emphasizes the universality of the methodology and its applicability in various schools, regardless of the territorial school placement. Results of the research are the practical value of headteachers of secondary schools.

Key-words: education direction, educational result, universal action, method of estimation of educational activity of the teacher.

Как показывает практика при планировании и конструировании деятельности учителя не всегда прогнозируется её результативность, возможное влияние на формирование необходимых качеств личности школьника. Зачастую наблюдается формальная постановка задач воспитания, без учёта реальной ситуации, сильных и слабых сторон личности. Поэтому в теории воспитания значимыми являются разработки критериев и признаков результативности процесса воспитания, методики её изучения, анализа и самоанализа не только в экспериментальных целях, но и для практического использования [5, с. 125].

Изучению вопросов форм и методов воспитательной работы посвящены труды В.В.Андреевой, В.И.Загвязинского, И.Д. Демаковой, А.М. Иванова, В.А.Сластёнина и др. Проблемы совершенствования воспитательной деятельности, оценка эффективности воспитательной деятельности раскрывается в работах Н.Б. Авалуевой, Т.П. Дроновой, Ф.З. Мустафиной, А.И. Пушкаревой.

В последние годы был внесён существенный вклад в разработку теории и технологии воспитания. Изучены и проанализированы различные подходы в современной отечественной науке, прежде всего в педагогике, социологии и психологии, а также результаты научно-экспериментальной деятельности. Однако проведённый анализ научных трудов позволяет сделать вывод, что широкий спектр вопрос остаётся недостаточно изученным. Остаются не исследованными аспекты, которые позволяют однозначно определить эффективность и результативность воспитательной деятельности учителя.

Методика. Данная статья опирается на такие методы исследования, как анализ нормативных документов, контент-анализ документов и баз данных, кабинетное исследование по анализу вторичных источников информации.

Критерии оценки эффективности деятельности учителей в школе позволяют сформулировать требования к работе вузов, выпускающих будущих педагогов. Подготовка студентов к воспитательной деятельности – важная задача педвуза. Таким образом, выполненная работа представляет собой авторскую концепцию, в которой в той или иной мере воплощены и отражены различные идеи, позиции, предложения, представляющие достаточно широкий спектр мнений и суждений по данной проблеме.

Основная часть. Множественность подходов к пониманию воспитания не позволяет выявить эффективность воспитательного процесса. Как правило, предложенные методики сводятся к перечислению и эмоциональному описанию

проведенных мероприятий. А ведь эффективность воспитательного процесса – это соотносимость полученных результатов с целями воспитательной практики [5, с. 125].

Преподаватели кафедры педагогики Елабужского института КФУ предлагают рассматривать воспитание - как целенаправленный процесс развития и формирования социально-культурных и духовно-нравственных ценностей, присвоение правил и норм поведения, обеспечивающих эффективную самореализацию личности.

В данном определении ключевым понятием, безусловно, является понятие личности. Личностные качества ученика развиваются гармонично, если они формируются в соответствии с правилами и нормами общества. Целый ряд законов и нормативных документов говорит о необходимости формирования духовно-нравственной личности. [1, 2, 3] В связи с этим и образовательный стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника. Выделен целый ряд категорий, определяющих выпускника как личность, например:

- любящий свой народ, свой Край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьёй, обществом и др.

Однако само понимание духовно-нравственных критериев создаёт ситуацию размытости и множественности определения критериев уровня воспитанности. Сложность объясняется тем, что на личность как прямо, так и косвенно влияет множество факторов, учесть которые вряд ли возможно. В итоге можно говорить об отсутствии однозначного понимания предмета оценивания.

На наш взгляд, подобраться близко к методике оценки воспитательной деятельности возможно через понимание личности. «Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, – писал К. Д. Ушинский, – проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер». Мы рассматриваем личность через сознательную индивидуальность, которая занимает определенное положение в обществе. Однако личность младше индивидуальности: человек рождается индивидуальностью, а личностью она становится в процессе социальной жизни. Знание составляющих структуры личности позволяет судить о реакции человека в определенных ситуациях.

Однако если рассматривать структуру личности через классический подход в психологии и педагогике, то опять приходим к духовно-нравственным понятиям, которые осложняют однозначное понимание эффективности воспитательной деятельности: самосознание, темперамент, характер, способности. Следовательно, необходимо выявить такие составляющие личности, которые могут дать чёткое понимание результативности воспитательного мероприятия. На наш взгляд, это поведение и мысли учащегося. Условно можно выделить две группы критериев: критерии поведения и критерии разума, которые взаимосвязаны между собой.

В данной статье мы не будем касаться критериев разума ученика. Ответы на вопрос: «Что думает ученик?», через различные методики тестирования позволяет получить психология. Не каждый классный руководитель может исполнять роль психолога в школе. В этих условиях большое значение приобретает работа психолога в определении оценки воспитания ученика. Нам же необходимо раскрыть второй критерий, отвечающий на вопрос: «Что делает ученик?», т.е. действие.

Бернард Шоу утверждал: «Единственный путь, ведущий к знанию – это деятельность». Оценка действия ученика и эффективности воспитательного процесса осложняется условиями, в которых протекает воспитательный процесс. На состояние,

результаты и эффективность воспитательного процесса влияют не только условия самой школы, но и внешняя по отношению к нему среда. Необходимо рассматривать всю совокупность явлений в их взаимосвязи и взаимодействии. Лишь через различные отношения с другими явлениями педагогической деятельности оно может проявить свою сущность. Любой воспитательный процесс, любое педагогическое явление, в каких бы условиях они ни протекали, обязательно существуют во взаимодействии с другими [5, с. 126].

Это означает, что при определении универсального действия необходимо учитывать региональный аспект. Обучение ученика в крупных мегаполисах и в глубинках протекает в различных условиях, перед учениками открываются различные возможности, т.е. необходимо выделить такой воспитательный результат, который будет универсальным и применимым для любого ученика не зависимо от географии и условий его проживания.

Для наглядности представления оценки воспитательной деятельности учителя предлагаем воспользоваться следующей формой. При этом каждый воспитательный результат должен иметь определённое направление воспитания (см. табл.). Согласно Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России выделим пять основных направлений:

1. Воспитание нравственных чувств (Воспитание нравственных чувств и этического сознания).
2. Воспитание гражданственности (Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека).
3. Экологическое воспитание (Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде).
4. Эстетическое воспитание (Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях).
5. Воспитание трудолюбия (Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни).

Таблица
Оценка воспитательной деятельности учителя

Мероприятие	Дата	Цель	Направление воспитания	Воспитательный результат
			Воспитание гражданственности	
			Воспитание нравственности	
			Воспитание трудолюбия	1-5 класс
			Экологическое воспитание	6-8 класс
			Эстетическое воспитание	9-11 класс

Каждое из направлений воспитания и развития школьника тесно взаимодействует с другими. Невозможно представить формирование такой ценности как любовь к Родине, своему краю без заботы и помощи, без уважения к старшему и младшему поколению. Школьник не сможет осознать чувства красоты и гармонии, постичь духовный мир человека без уважения к труду, творчеству, созиданию.

Разберём предложенную методику оценки воспитательной деятельности учителя более подробно. В качестве примера мы определили мероприятие, посвящённое празднованию Дня Победы 9 мая.

Цель мероприятия: уважение к защитникам Родины, старшему поколению; интерес к государственным праздникам и важнейшим событиям в жизни России, субъекта РФ, края, в котором находится школа.

Направления воспитания: воспитание нравственных чувств и этического сознания и воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека.

При этом необходимо иметь ввиду возрастные особенности учащихся. Мы выделили три группы воспитательных результаты, в зависимости от возраста учащихся. Для учеников 1-5 классов: имеют общее представление о Великой Отечественной войне 1941 - 1945 гг., её защитниках и подвигах. Для учеников 6-8 классов: знают ключевые даты ВОВ, битвы, сражения, причины и итоги окончания войны, имена героев ВОВ; знают наизусть песни, посвящённые Великой Отечественной войне; знают отечественные фильмы посвящённые ВОВ. И для старшеклассников, учеников 9-11 классов: знают произведения отечественных писателей о Великой Отечественной войне □ проза; читают наизусть стихи посвященные ВОВ; знают фрагментами биографии писателей и поэтов ВОВ; могут высказывать своё мнение о ВОВ.

Следует отметить, что общеобразовательное учреждение не может самостоятельно обеспечить формирование у личности духовно-нравственных ценностей. Такое воспитание всегда предполагает взаимодействие и сотрудничество с целым рядом социальных субъектов, среди которых можем выделить:

- Городские Комитеты по труду и занятости населения, экологии, культуре, спорту;
- родительские комитеты образовательных учреждений;
- учреждения социальной защиты населения;
- Совет ветеранов Великой Отечественной войны, другие патриотические общественные объединения города (района);
- Дворцы (Дома) культуры;
- средние специальные и Высшие учебные заведения;
- семья;
- учреждения дополнительного образования;
- учреждения культуры и спорта;
- традиционные религиозные организации;
- общественные объединения, в т.ч. детско-юношеские движения;
- СМИ и т.д. [4, с. 3]

Выводы: Изучение результатов и эффективности воспитательного процесса – один из самых сложных вопросов педагогической теории и практики. Сложность определяется самим пониманием духовно-нравственных критериев, которые создают ситуацию размытости и множественности определения критериев воспитанности. Однако если подходить к пониманию личности школьника через две составляющие: поведение или действия и разум или мысли, то можно сформировать конкретные и однозначные показатели для оценки эффективности воспитательного процесса учителя.

Мы выделяем универсальное действие, в качестве такого инструмента, при этом уверены, что исследование критериев и показателей работы по воспитанию, а также методики ее оценки является постоянным процессом и предполагает участие в нем широкого круга специалистов.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А. М., Тишков В.А., Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2011. 23 с.
4. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования / А.Я. Данилюк, А.А. Логинова. М.: Просвещение, 2012. 32 с.
5. Е.А. Бурдуковская. Анализ и оценка воспитательной деятельности вуза: параметры, алгоритмы, проблемы осуществления // Вестник АмГУ. 2010. № 48. С. 125-129.

Сенько Ю.В.

д.п.н., академик РАО, профессор кафедры педагогики ВШИИОТ ФГБОУ
ВПО «Алтайский государственный университет»
Россия г.Барнаул

E-mail: y.v.senko@gmail.com

ДИАЛОГ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация: Образование рассматривается в статье как встреча людей в осмысленном мире, как личностное взаимодействие педагога и обучающегося. Раскрывается взаимосвязь проблемного обучения и диалога как основания гуманитарного мышления. Педагог – это центральная фигура образования, специалист, ориентированный на помощь значимому Другому в его вхождении в культуру. Обучающийся, в свою очередь, также является центральной фигурой образования и ориентирован на помощь значащего Другого в своем вхождении в культуру.

Ключевые слова: образование, проблемное обучение, логика процесса обучения, диалог.

Senko Y.V.

Professor Altai State University,

E-mail: y.v.senko@gmail.com

INNOVATION SYSTEMS

Abstract: Summary: Education is considered in article as a meeting of people in the intelligent world as personal interaction of the teacher and trained. The interrelation of problem training and dialogue as the bases of humanitarian thinking reveals. The teacher is the central figure of education, the expert focused on the help to significant Another in his entry into culture. Trained, in turn, is also the central figure of education and it is focused on the help meaning Another in the entry into culture.

Keywords: education, problem training, logic of process of training, dialogue.

От познающего сознания –
к сознанию переживающему

Обсуждение вопросов проблемного обучения и связанного с ним развития обучающихся начальной, средней или высшей школы – это, по сути своей, анализ оснований дидактики, ее предмета. Во всяком случае, без четкого, отрефлексированного представления о предмете дидактики, ее категориях изучение путей развития обучающихся будет малопродуктивным. Такой анализ необходим и в связи с кризисом образования, вызванным изменением его парадигмы, изменением его идеала: от «человека образованного» – к «человеку культуры». Этому «человеку культуры», согласно оправдывающемуся прогнозу [2, с. 337], в XXI веке будет насущно диалогическое мышление.

Предтечей школы «Диалога культур» в отечественной теории и практике образования советского периода можно считать школу «Проблемного обучения» (Д.В.Вилькеев, И.Я.Лернер, М.А.Данилов, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и др.). Разработанная ими логика процесса обучения, основанная на анализе его противоречий и преобразовании их в движущую силу процесса обучения, была, по существу, диалогикой. Как отмечал М.И.Махмутов, основная идея проблемного обучения состояла в том, что «знания в значительной своей части не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации» [5, с. 23]. А важнейшим условием создания проблемной ситуации и ее разрешения выступал диалог непосредственных

участников процесса обучения.

Современный анализ отношения «преподавание - учение» осуществляется в ключе, который можно охарактеризовать как взаимодействие. Эта категория диалектики отражает универсальную, общую форму движения, развития, процесс взаимного влияния объектов друг на друга. В онтологическом плане, по отношению к процессу обучения, взаимодействие «преподавание - учение» определяет сам факт существования процесса обучения, его структурную организацию: «преподавание и учение – две существенные «стороны» обучения, конституирующие его основной дидактический контекст» [3, с. 60-61].

В методологическом плане данный подход находит свое отражение в том, что исследованию подвергаются не стороны этого отношения как абстрактные моменты процесса обучения, а их связь, взаимодействие. При этом содержание, методы, организационные формы обучения рассматриваются в контексте непосредственного и опосредованного взаимодействия преподавания и учения. Следствием такого взаимодействия является предъявление учащимся не «Монблана фактов», но круга тщательно отобранных научных знаний, которые являются важнейшими, доступными; формы и методы такого взаимодействия выбираются такими, чтобы их реализация обеспечивала самодвижение процесса обучения, относительно быстрое овладение содержанием образования и – как следствие – наиболее эффективное в данных конкретных условиях развитие личности.

Кроме того, что при исследовании взаимодействия «преподавание - учение» меняется расстановка акцентов, изменяются и подходы к анализу самого взаимодействия. Гносеологический подход, предполагающий исследование познавательных процессов в обучении в первую очередь, уступают приоритет социокультурному, при котором обучение рассматривается как способ вхождения в культуру: «Движение от наукоучения – к логике культуры, от предмета – к человеку, существенно меняет представления о компетенциях современного педагога, способного построить собственный образ в культуре, развернуть педагогический процесс, ориентированный на Другого» [12, с. 25].

Собственно, познавательные процессы в обучении являются социально детерминированными. Так, если деятельность учителя (преподавание – один из способов социальной детерминации учения) дидактически корректно организована, то она обеспечивает единое – в статистическом смысле – выделение предмета учебно-познавательной деятельности обучающимися. Особенность этой деятельности (учения) состоит в том, что учащийся не остается «один на один» с содержанием учебного материала. В это отношение «ученик – содержание образования» учитель вводит «связи обмена деятельностью» - понятия, факты, законы, методы, мотивы, ценностные ориентации др. Эти «связи обмена деятельностью» фиксируются в знаках, символах, правилах языка, принятых в науке, содержание которой представлено в конкретном учебном материале. Благодаря их объяснению создаются условия, необходимые для восприятия, последующего выделения и понимания учащимися предмета изучения.

Чтобы обеспечить понимание, учитель раскрывает значение этих «связей обмена деятельностью». Однако сами значения ведут «двойную жизнь». Проявляется это в том, что «значения выступают перед субъектом и в своем независимом существовании – в качестве объектов его осознания, и, вместе с тем, в качестве способов и «механизма» осознания, т.е. функционируя в процессах, презентующих объективную действительность» [4, с. 147]. Выражаемая в понятиях «значение» и «смысл», эта двувалентность является, как показывают специальные исследования, фундаментальной характеристикой языка, любой социально-культурной деятельности и рассматривается как предрасположенность к диалогу.

Двувалентность «связей обмена деятельностью» обнаруживается в слове учителя, с которым он обращается к учащимся. Здесь его слово своим значением имеет

предметное содержание учебного материала, а своим смыслом – нормативное, ценностное и др. отношение к этому материалу, которое порождено взаимодействием «преподавание-учение». Говоря о работе мастеров педагогического труда, В.А.Сухомлинский подчеркивал, что во время изложения учебного материала учитель открывает учащимся не только окно в мир знаний, но и в собственный мир, выражает сам себя. Компетентный учитель – носитель проникновенного слова, такого слова, которое вмещается во внутренний диалог учащегося и позволяет ему услышать собственный голос.

Чтобы обеспечить понимание, педагогу необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте с другими элементами социального опыта – знаниями, умениями и навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений. Контекстуальные же смыслы «существуют в сфере субъективных отношений, т.е. в диалоге» [6, с. 34]. Обучение является, таким образом, одним из видов коммуникации, а учитель и ученик – коммуникантами диалогического по своей природе отношения «преподавание-учение».

Господство монолога на проводимых в массовой образовательной практике занятиях следует отнести к их существенному недостатку. Монологическое изложение учебного материала учителем при пассивном, «вежливом» его восприятии учащимися, монологи отвечающих на семинаре опять же при отстраненном присутствии группы и др. Отсюда в значительной мере – и не удовлетворяющее требованиям сегодняшнего дня качество образования, формализм в построении и проведении аудиторных занятий, низкий развивающий эффект обучения. На основе диалога можно создать условия, при которых бы обучающийся не «отбыл» учебное занятие, а «прожил» его во всей полноте и богатстве собственной мысли, чувства, действия.

Для этого педагогу необходимо, в первую очередь, создать атмосферу доверия. Она, по К. Роджерсу, создается в условиях: а) конгруэнтность – искренность, открытость переживания педагогом чувств и установок, которые имеют место в данный момент; б) безусловное позитивное отношение к обучающемуся, которому позволено испытывать и проявлять любые его непосредственные переживания – смущение, обиду, возмущение, страх, смелость, гордость; в) эмпатическое понимание – педагог воспринимает чувства, личностные смыслы, переживаемые обучающимся, и показывает ему, что понял его и сочувствует ему [7, 70-87]. Учет и использование жизненного опыта, культуры непосредственных участников педагогического процесса в обучении – не только важнейшее условие повышения эффективности обучения, но и его закономерность: ведь усвоить какой-либо фрагмент содержания образования, значит «слить» продукты чужого, общественно-исторического опыта с показаниями собственного. Ориентация на культуру участников диалога прослеживается в направлениях, по которым сегодня развивается школа: гуманитарная направленность, личностная обращенность, создание обучающимся реальных стартовых возможностей жизненного и профессионального самоопределения.

Диалог выступает в качестве способа преодоления ряда антиномий процесса обучения: между узкопрофессиональной подготовкой и всесторонним развитием, самостоятельностью и руководством, репродукцией и творчеством [11]. Эффективность использования диалога широкого спектра дидактических задач (обучение понятию, обучение психомоторным навыкам, обучение решению проблем, закрепление изученного и др.) убедительно показана Э. Стоунсом [10]. Вся жизнь учебного занятия должна быть пронизана диалогическим отношением. Вследствие своей универсальности диалог в обучении – не сюжет, не фрагмент урока или семинара, так как не кончается с той или иной образовательной ситуацией в аудитории и за ее пределами. Диалог «всесюжетен», от той или иной ситуации независим, хотя ею и подготовлен.

Объективной предпосылкой обращения к диалогу участников педагогического процесса выступает соответствующий отбор и построение содержания образования. Стремление к максимальной объективности предъявляемого учащимся научного знания привело к тому, что из него напрочь оказались исключены субъективные, личностные моменты: по выражению А.И.Герцена, «личность притаилась в науке», «погибла в параболу». Чтобы гуманитарное, собственно человеческое содержание образования стало достоянием обучающихся, его необходимо прежде всего вычленив, обнажить в контексте предметного содержания. Необходимость единства логического и исторического в обучении подчеркивал М.И.Махмутов: «логическая форма изложения того или иного научного знания в учебнике (или, добавлю, учителем – Ю.С) *скрывает* подлинную логику рождения этого знания в процессе научного исследования» [5, 71]. Средством, позволяющим снять неподвижность предметного знания, «очеловечить» его, приобщить учащихся к «эмбриологии истины», является построение педагогического процесса на диалогической основе. В этом случае в содержании учебного предмета на первый план выступает не усвоение понятий, формул, правил или готовых результатов, а сам поиск, процесс формирования знания, правила, формулы – такая возможность предположена диалогической структурой самого учебного предмета [11, 131].

Приведу фрагмент урока, который мне «на заре туманной юности» довелось провести «по Махмутову». Содержание учебного материала является основанием, на котором разворачивается диалог в учебном процессе. Однако планирование реплик диалога осуществляется задолго до начала занятия и строится учителем (о себе далее – в третьем лице) с ориентировкой на собеседника – учащихся конкретного класса. Чтобы обеспечить введение их в проблему по теме «Капиллярность» (девятый класс), учитель планирует диалог, ориентируясь на эмпирические, полученные в обыденной практике знания учащихся. Не объявляя темы урока, он обращается к учащимся с просьбой объяснить, куда они направятся за поиском воды, если в их квартире, расположенной, скажем, на третьем этаже многоэтажного дома, нет воды в водопроводном кране (отношения с соседями по подъезду – добрососедские). После обсуждения поиска воды учитель просит высказать предположение относительно уровней одной и той же жидкости в двух сосудах, соединенных у дна трубкой. За этой просьбой (подтекст: актуализация вынесенного учащимися из жизненного опыта представления о сообщающихся сосудах и знания закона сообщающихся сосудов, полученного из пропедевтического курса физики). Отсюда – ожидаемое и озвученное суждение учащихся: «Уровни жидкости в сосуде будут на одной высоте».

Далее учитель демонстрирует две широкие стеклянные трубки явно разного диаметра. Они у своих оснований соединены резиновым шлангом, который сжат зажимом. Затем наполняют одну из трубок подкрашенной водой и открывают зажим. Учащиеся наблюдают, как жидкость перетекает из одного сосуда в другой до тех пор, пока ее уровни в обоих сосудах не станут одинаковыми (подтекст эксперимента – подтверждение жизненного опыта учащихся и правоты закона сообщающихся сосудов). И действительно, результат эксперимента воспринимается как должный, естественный.

После этого учитель показывают прибор для демонстрации явления капиллярности (набор сообщающихся капиллярных трубок разного диаметра) и ставит вопрос: «Как установятся уровни в этих трубках, если их наполнить одной и той же жидкостью?» (подтекст вопроса – в его странности). Школьники недоумевают: ведь только что на уроке демонстрировалось «то же самое»! По настоянию учителя один из них наполняет подкрашенной водой сообщающиеся капиллярные трубки. Уровни жидкости в них оказываются, разумеется, разными – в этом и проявляется капиллярный эффект (подтекст эксперимента: показать учащимся ограниченность обыденных наблюдений и закона сообщающихся сосудов, побудить к анализу открывшегося

фрагмента действительности).

Результат эксперимента вызывает у учащихся вопрос: в чем дело? Почему одна и та же жидкость ведет себя по-разному? Контекст диалога очевиден для учителя и до поры, до времени скрыт для учащихся: это не только включение их в проблемную ситуацию, побуждение к анализу житейской практики, выделение объекта изучения, но и непосредственный выход на *предмет исследования* данного урока – молекулярное взаимодействие на границе раздела двух сред. Диалог в данном случае был использован как дидактическое средство для сознательного выделения предмета исследования и понимания учащимися этого предмета как проблемы.

В каждом диалоге обучающегося и педагога есть и еще один подтекст, связанный с обучением умению вести диалог. Педагог в ходе диалога выражает терпимое, уважительное отношение к мнению (пусть даже ошибочному) оппонента, умение встать на точку зрения собеседника, готовность критически осмыслить свою позицию. Это стремление педагога к логически безупречной аргументации, к вариативности, разнообразию доводов и контрдоводов, аргументов и контраргументов и т.д. стимулирует познавательный интерес обучающегося, воспитывает у него «преданность учению» (Г.И.Щукина).

При анализе, например, допущенных учащимися ошибок педагог должен исходить из того непреложного факта, что заблуждение выступает неотъемлемым компонентом всякого (в том числе и научного) познания. Это «долженствование» предполагает в обучении учет ряда условий.

Во-первых, педагогу следует иметь в виду, что, как правило, неточны, неверны сделанные учеником обобщения, но не сами факты, на основе которых эти обобщения сделаны. Поэтому – всячески подчеркивать точность и тонкость наблюдений ученика.

Во-вторых, не на словах – на деле признавать право ученика на ошибку: «Прекрасная ошибка!», «Неслучайная ошибка!», «Ошибка, которая ведет к истине!», «Спасибо, твое мнение не совсем правильно, но оно дает пищу для размышлений» и т.п. Необходимо показать, что неверные или неточные суждения ученика не являются симптомом его умственной, интеллектуальной ущербности – аналогичные ошибки допускали крупные ученые, мыслители. С этой целью учитель может использовать материал истории естествознания, техники.

В-третьих, использовать прием «критика в форме самокритики»: учитель приписывает себе ошибочное суждение, типичное для ученика, и подвергает это суждение критике. При этом он показывает, в чем ошибка и как он ее изживает: «Когда-то мне казалось...», «Раньше я тоже так думал...», «Как интересно: я раньше считал, что...».

В-четвертых, учитывать, что ряд ответов учащихся, неадекватных поставленному преподавателем вопросу, есть результат непонимания вопроса или некорректной его формулировки. В этих случаях продуктивна переформулировка вопроса учителем: «Не может быть, чтобы вы в этом не разобрались! Тут, наверное, моя вина: я не совсем точно поставил вопрос. Попробуем так...».

В-пятых...

Предрасположенность учителя к диалогу, общению является выражением его авторской позиции и порождает готовность ученика к пониманию своего учителя и его изложения. Во всяком случае, с большой долей вероятности, чем педагога, с закрытой авторской позицией, ориентированного на монолог и на «свой» предмет, а не на ученика. Как отмечал тонкий препаратор диалога М.М.Бахтин, «диалогическая реакция персонифицирует всякое высказывание, на которое реагирует» [1, с. 246]. Умение обмениваться с учащимися не только значениями, но и смыслами – профессионально существенная характеристика личности и преподавателя вуза, и школьного учителя.

Диалогическое взаимодействие учителя и учащихся на уроке является точкой опоры в педагогике сотрудничества, которая нашла свое конкретное воплощение в

опыте учителей-новаторов. При всем разнообразии их методического почерка – будь то применение «опорных сигналов» (В.Ф.Шаталов), или анализ литературного произведения через призму художественной «детали» (Е.Н.Ильин), - самым главным в их творчестве является построение диалога на уроке. В этом случае урок – продукт сотворчества и учителя, и его учеников. «Спасибо вам, дети, вы мне сегодня помогли», - благодарит своих шестилеток после урока Ш.А.Амонашвили.

Несмотря на то, что диалогическое отношение пронизывает весь процесс обучения, целенаправленного, специального приобщения учащихся средней школы к диалогу не ведется. Разумеется, учитель на уроке вводит зафиксированные в стандарте образования «связи обмена деятельностью» - понятия, факты, законы, методы, ценностные ориентации, стиль мышления и др. Но эти связи рассматриваются лишь в качестве средства диалога ученика с миром, из которого оказывается исключенным человек, т.е. не как средство диалога ученика и учителя, человека с человеком: «А какие мысли являются не-мыслями? – спрашивал М.К.Мамардашвили, и сам же отвечал, - это такие мысли, в которых не помыслен тот, к кому они обращены». В образовании создалась парадоксальная ситуация: диалог между учителем и учениками существует столько времени, сколько существует образование, а задачи обучения учащихся вести диалог в средней, да и в высшей школе даже не ставится.

Вследствие своей универсальности диалог в обучении выступает как его предмет, как средство его проблематизации, как форма взаимодействия «педагог-обучающийся», как условие саморазвития, самовыражения, как цель человеческого общения, его «роскошь» - всего не перечислить. Ведь диалог, по В.С.Библеру, это гуманитарное определение мышления, взятое в его всеобщности.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1963.
2. Библер В.С. На гранях логики культуры. – М., 1997.
3. Клингберг Л. Проблемы теории обучения /Пер. с нем. – М., 1984.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М., 1975.
6. Михайлов И.Ф. Субъект, субъективность, культура //Философские науки, 1987.№6.
7. Роджерс К. Клиентоцентрированный (человекоцентрированный) подход в психотерапии //Вопросы психологии, 2012.№6.
8. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы образования. – М., 2015.
9. Сенько Ю.В. Развитие учащихся в диалоге //Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Ч.1. – Красноярск, 1996.
10. Стоунс Э. Психопедагогика /Пер. с англ. – М., 1984.
11. Философские проблемы развития образования /Под ред. В.В.Давыдова. – М., 1981.
12. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога. – Новосибирск, 2010.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 16-06-00205а).

УДК 378

Сибгатуллина И.Ф.

доктор психологических наук, профессор Института развития образования
РТ Россия, Казань,

Директор международных программ Института содействия
интеллектуальным интеграциям IFIE (Вена, Австрия)

E-mail: office@rbs-ifie.at

ОБЩЕСТВЕННАЯ ДИПЛОМАТИЯ АКАДЕМИКА М.И.МАХМУТОВА. ИСТОРИЯ ДЛИННОЮ В 90 ЛЕТ

Аннотация. В статье описываются научное наследие академика М.И. Махмутова, различные формы его научной деятельности и научные идеи, которые нашли отражение в трудах его учеников и оказали воздействие на развитие общественной дипломатии, педагогики, лингвистики, востоковедения, философии образования и интеллектуального потенциала общества.

Ключевые слова: общественная дипломатия, проблемное обучение, интеллектуальный потенциал общества, одаренное образование, концепция диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных.

Sibgatullina I. F.

Univ.-Prof. Dr.Dr. Professor, The Institute of education development of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

Director of International Programs, Austrian Institute to promote intelligent integration (Vienna, Austria)

E-mail: office@rbs-ifie.at

PUBLIC DIPLOMACY OF ACADEMICIAN M. I. MAKHMUTOV. A STORY IN 90 YEARS

Abstract. The article describes the scientific heritage of Academician MI Makhmutov, various forms of his research activities and scientific ideas that are reflected in the works of his students and had an impact on the development of public diplomacy, pedagogy, linguistics, oriental studies, philosophy of education and intellectual potential of society.

Key words: public diplomacy, problem-based learning, the intellectual potential of society, theory of giftedness, the concept of dyssynchrony mental development of intellectually gifted.

Милосердие Учителя не истощимо.

Оно обновляется с каждым новым учеником.

Введение. Для автора статьи научное наследие академика М. И. Махмутова является ценностью особого жизненного порядка. Это то, что называют жизненной Встречей. Диалоги с М. И. Махмутовым послужили истоком формирования моего научного мировоззрения, размышлений об общественной и дипломатической силе научной педагогики с точки зрения интеллектуального и культурологического аспектов развития человека. Неслучайным совпадением является то, что в дни празднования девяностолетия академика М. И. Махмутова я обратилась и к девяностолетней истории общественной дипломатии в России. Учение М. И. Махмутова отвечало и отвечает духу времени, в котором на первое место выходит понятие миропорядка и справедливости. Академик М. И. Махмутов как общественный дипломат внес значительный вклад в педагогику справедливости, ввел общечеловеческие критерии понятия справедливости и смысла в повседневную жизнь человека и миротворческую практику педагогов всего мира.

Академик М.И. Махмутов как общественный дипломат обозначил прямую зависимость благополучия общества и каждого человека от уровня образованности, менталитета, типа мышления личности и интеллектуального потенциала в целом.

В этом ключе свою особую миссию исполнили формы научной деятельности академика М.И. Махмутова, которые оказались способны внести свою лепту в формирование справедливого миропорядка в педагогике, лингвистике, востоковедении и философии образования как минимум в последние пятьдесят лет. Системообразующей и прогрессивной явилась ориентация научного учения М.И.

Махмутова на возможность человека меняться на протяжении всей его жизни, познавая одновременно себя и мир во всех его проявлениях.

С этой точки зрения, например, теория и практика проблемного обучения М.И. Махмутова в любые времена имеет новое звучание. Проблемное обучение сегодня представлено в научном наследии М.И. Махмутова как технология познания происходящего в науках, обществе и конкретной личности. Используя свои немалые интеллектуальные, коммуникативные и лингвистические способности, академик М.И. Махмутов, первым в географическом пространстве СССР с середины семидесятых годов прошлого столетия, инициировал открытые методологические семинары, интегрирующие мнения представителей общественных, административных и научных структур. Махмутовские открытые семинары, где бы они не проходили: в региональных Академиях наук, на научно-практических конференциях, в министерствах образования или на его уютной домашней кухне, – были пространством единения интеллектуалов и подвижников в педагогике. Именно там, в спорах, рождались идеи соратников, последователей и учеников М.И. Махмутова, которые в последствии стали научными теориями в области прогрессивных технологий реализации проблемного обучения, педагогики и психологии развития одаренных, дидактических учений преподавания математики в школах и университетах, дидактическом инжиниринге, теории критического мышления, деятельностных форм повышения квалификации учителей в системе последипломного педагогического образования в России, транскультурного сотрудничества ученых-педагогов и учителей–практиков в экспериментальных исследованиях и поиске смыслов жизнетворческой педагогики.

К 90-летнему юбилею Учителя ученики М.И. Махмутова написали книгу «Образование, устремленное в будущее» (2016), в которой каждый по-своему описал смыслы проблемного обучения для современного образования. В предисловии к книге ее главный редактор, профессор Д.М. Шакирова подчеркивает, что каждая часть книги отражает верность и приверженность учеников М.И. Махмутова к принципам проблемного обучения, их желания изменить реальную практику образования в прогрессивную сторону его развития. «Проблемы, обсуждению которых посвящен этот коллективный труд, возникли давно и не имеют простых решений, но для их поиска надо дать молодому поколению инструменты решения» (Д.М. Шакирова, 2016). Если учесть, что география профессиональной реализации учеников М.И. Махмутова необычайно разнообразна (практически все регионы современной Российской Федерации, Казахстан, Киргизстан, Белоруссия, Молдова, США, Австрия, Израиль, Канада, Испания и др.), то это значит, что учение М.И. Махмутова приобрело общественно-сетевую характеристику, свойственную общественной дипломатии. Если учесть разнообразие языков, на которых говорят ученики М.И. Махмутова, разнообразие культур, в которых они реализуют теорию проблемного обучения и другие учения М.И. Махмутова, то можно говорить о культурно-социальных связях педагогического учения как проявления общественной дипломатии в определенном профессиональном кругу.

Год за годом, шаг за шагом, следуя традиции, заложенной М.И. Махмутовым, педагоги разных регионов и стран осуществляют культурный и информационный обмен мнениями, научными подходами в области педагогических наук, стратегий качества образования. И ученые, и учителя всего мира стали практиковать открытые дискуссии на всех языках мира, чтобы соизмерить развивающий эффект педагогических технологий.

Одной из проблем образования во всем мире являются исследования образовательных достижений учащихся. Согласно данным по успеваемости учащихся, опубликованным Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), существует перечень стран, которые до сих пор показывают неудовлетворительные

результаты по чтению, математике и естественнонаучной грамотности. Среднее значение подобных показателей по данным 2015 года составило 11,6 %. Мне вспоминается одна из встреч с М.И. Махмутовым в 2002 в стенах Академии наук РТ, на которой он собрал молодых ученых и учителей, чтобы посоветоваться, как он дипломатично отметил, относительно показателей в измерениях качества обучения. Впервые тогда я услышала о значении интеграций разных систем образования в вопросе качества и результативности. Вопрос стандарта образования и качества мы обсуждали в терминах «обученности насколько?», «воспитанности насколько?», «развитости насколько?». Удивительным тогда было и то, что академик М.И. Махмутов предугадал даже цифры неудовлетворительных результатов обучения, прогнозируя, что рано или поздно это станет проблемой номер один. Для некоторых стран уже стало. Однако общей тенденцией стало и то, что образовательные достижения и неудовлетворительные результаты анализируются на самом высоком уровне не из-за соревновательных стремлений, а в миротворческих целях. К примеру, лидерами образовательного успеха по данным ОЭСР являются Китай 1,6% , Эстония 3,2% и Финляндия 5,3%. Эти вопросы очень волновали М.И. Махмутова. Он говорил, что не следует гордиться даже самыми низкими показателями по неудовлетворительным результатам, потому что смысл учения есть только положительный результат.

В последние годы жизни академиком М.И. Махмутовым была разработана современная научная методология формирования интеллектуального потенциала общества, представлены научно-экспериментальные данные о его состоянии и динамике, предложен научный алгоритм действий по поддержке и развитию одаренной молодежи, в аспекте формирования самооценности личности, внутренней смысловой устремленности на создание таких результатов познания, учения и труда, которые принесут равное благо и обществу, и отдельному человеку. Из диалогов с М.И. Махмутовым вспоминаются его рассуждения о значении человека для самого себя и во благо общества. В контексте современных культурных традиций Запада и Востока, дифференциации восточного и западного менталитета, интеграции архетипических, глубинных черт личности человека современности академик М.И. Махмутов снова и снова обращает внимание педагогов на суть и деяния человека.

Мне посчастливилось многократно обсуждать эти вопросы с Учителем. Рассуждая о значении мыслительного становления человека, он часто обращал внимание на значение культуры в формировании мышления и значении культуры мышления в становлении человека. Особая тема диалогов касалась соотношения дискурсивного (логического) и интуитивного в мыслительных процессах. Я спрашивала М.И. Махмутова: «Чему же отдать предпочтение в исследованиях?» Он отвечал, ориентируя мои научные схемы в определенное русло: «О дискурсивном много сказано. Об интуиции почти ничего!» Научный вектор определен. Это было лето 2004 года. Я уже была к тому времени доктором наук, но мы смеялись: может быть еще одну докторскую диссертацию написать?

Спустя 12 лет среди многочисленных и разноплановых научных поисков, связанных с исследованиями мышления, интеллекта, одаренности, мною изучаются соотношение и интуитивных, и дискурсивных компонентов мышления. Основной гипотезой является предположение о том, что наличие у субъекта диссинхронного (неравномерного) соотношения этих компонентов задает импульс творческого мышления, которое отличается высокой степенью новизны его результата. Это своеобразный циклический и одновременно скачкообразный процесс, не закладывающийся в строгую однозначную логическую схему традиционного культурного образования. В нем вступают в диалектически противоречивые взаимодействия интуиция и логика мышления, осуществляющие поиск нового и одновременно воспроизводящие и оперирующие уже имеющимися знаниями, так или иначе связанными с условиями интеллектуальной проблемы.

Вспоминается, как Мирза Исмаилович подсказал «заглянуть» в неклассические законы естествознания, а именно обратить внимание на закон нелинейных, открытых систем. Так появилось понимание, что нестандартное творческое мышление – это самоорганизующаяся система, обладающая, кроме прочих, признаками диссипативности и неравновесия.

Последствия развития этих признаков открытой системы мышления и ее среды могут быть самыми неожиданными и необычными. Природа интеллектуальной одаренности во многом этим и объясняется. На сегодняшний день в одаренноведении результаты этих открытых дискуссий представлены концепцией диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных.

Не менее значимыми стали для меня диалоги с академиком М.И. Махмутовым о значении культуры человека в становлении мыслительного.

Позиция М.И. Махмутова как общественного дипломата была в том рассмотрении диалектики, которое приводит к выводу о том, что мировая культура оказывает воздействие на мышление человека мира всей совокупностью элементов и является системой «особых» оценок личности в картинах видения мира, его символизования и устойчивых культурных стереотипов. Обращаясь к качествам мышления через мировую культуру, человек осознает собственное развитие духовности, эмоционально-чувственные особенности, одухотворенность и интеллектуальность. То есть в мировой культуре всегда находит отражение мышление человека мира, а в мышлении – чувственное восприятие мира культуры.

Возвращаясь к рассуждениям о соотношении логического и интуитивного в мышлении, отметим, что, к сожалению, в психологии данное соотношение изучено недостаточно полно. Однако именно психология, а точнее психоанализ впервые обозначил необходимость изучения интуитивного как культурного компонента в пространстве сознательного и, особенно, бессознательного. М.И. Махмутов рекомендовал мне читать классиков психоанализа на немецком языке, которым, равно как и английским, и арабским языками, владел сам. Теперь я читаю и говорю на немецком языке и снова удивляюсь пророческим способностям Учителя.

Именно приобщение к мировой классике науки дало возможность выделить проблему взаимодействия интуитивного и дискурсивного мышления с разных точек зрения. Сейчас совершенно определенно можно сказать, что это взаимодействие носит не только философский характер (хотя именно этот аспект глубоко раскрывает философию духовной жизни и практической мыследеятельности человека), не только психолого-физиологический характер (хотя это способствует расширению наших знаний о механизмах творческого мыслительного процесса), но и психологический, так как это позволяет разрабатывать теоретические основы и практические методы специального воздействия, направленного на реализацию продуктивного сочетания интуитивных и дискурсивных компонентов культурного мышления.

М.И. Махмутов обращал внимание на то, что «рациональная» часть мировой культуры предполагает своим важнейшим звеном наличие мышления как способности человека мира познавать окружающую действительность и интегрироваться в ней. В связи с этим прогрессивное развитие культур видится в тенденции сделать мир более понятным, выстроить логичную картину окружающего внешнего мира и равновесную «гармонику» внутреннего мира человека. Собственно, идеи интеграционного образования, в философской своей сущности, которая сегодня является актуальной для стран Европы, использование принципа мультикультурализма/поликультурности в педагогике являются перспективными для педагогики, устремленной в будущее.

А главное место во внутреннем мире занимает мысль, как важный фактор жизни. Мысль может созидать, но может и разрушать, именно поэтому так важно постижение истинного понимания значения мысли для жизненного благополучия, для движения человека вперед. Эту общественно-дипломатическую мудрость М.И.

Махмутов повторял нам не раз. Как не раз говорил о и том, что России всегда есть, чему научить педагогов мира.

В версии 2008 года Концепции общественной дипломатии РФ написано, что в рамках общественной дипломатии Россия всегда будет добиваться своего объективного восприятия в мире, развивать собственные эффективные средства информационного влияния на общественное мнение за рубежом, обеспечивать усиление позиций российских средств массовой информации в мировом информационном и научном пространстве, активно участвовать в международном сотрудничестве в информационной сфере, принимать необходимые меры по отражению информационных угроз ее суверенитету и безопасности.

Но еще раньше в 2005 году во вступительной статье к монографии «Мышление. Интеллект. Одаренность.....» (Д.М.Шакирова, Д.Ш.Сулейманов, И.Ф. Сибгатуллина, 2005) М.И. Махмутов, рассматривая причины мирового культурного кризиса, указывает на множество внутренних и внешних причин, видимых и невидимых: «Видимые – в несвоевременных политических и экономических решениях, в слепом подражании чужому опыту. Невидимые причины надо искать в разнообразии культур и менталитете, в духовной сфере, в состоянии интеллектуального потенциала общества на рубеже двух столетий».

Размышляя об этом с академиком М.И. Махмутовым, в канун Нового 2008 года, мы пришли к выводу о том, что мировая культура и педагогика как ее отражение, не является свободной от функциональности. Обогащая мышление (особенно его интуитивные характеристики) и мир чувств человека, она развивает в нем восприимчивость к усвоению тех жизненных смыслов и значений, которые, собственно, и составляют его психологические ресурсы и требуются человеку в экзистенциальных ситуациях. Представляется, что по сути своей индивидуальные психологические ресурсы «отражают» важнейшие человеческие идеалы и ценности, которые часто утверждаются посредством этической и психологической оценки жизненных явлений. Так или иначе, больше или меньше, но ресурс мышления – это жизненный потенциал, и современная мировая педагогика может и должна ориентироваться на этот ресурс или его отсутствие.

Сейчас часто можно услышать о том, что мир изменился в одночасье. Но мир менялся всегда. Нынешний кризис дает миру уникальный шанс преобразиться, реализовать извечную мечту человечества о справедливом миропорядке. И этот шанс педагогике было бы непростительно упустить. В последней научной работе академика М.И. Махмутова «Мир ислама» новый мировой порядок представлен не после очередного глобального военного столкновения, как это всегда было в прошлом, а мирно — путем диалога и выработки взаимоприемлемых позиций Востока и Запада. На его взгляд, основами нового мироустройства могла бы стать справедливая экономическая модель, справедливая политическая модель взаимоотношений между государствами и обновленная система международных отношений, в которой не должно быть деления на большие и малые страны, на «хорошие» и «плохие» народы, на «правильные и неправильные» педагогики. Этот новый мир должен стать миром всеобщего доверия и уважения, партнерства и диалога.

Академику М.И. Махмутову исполнилось бы 90 лет и ровно 90 лет мир говорит друг с другом на языке общественной дипломатии. Мировое сообщество педагогов тоже выходит на стратегический масштаб общественной дипломатии.

В этом ключе свою особую миссию должна исполнить педагогика России, внести свою лепту в формирование справедливого миропорядка, в котором справедливость приобрела бы новое звучание и отвечала бы духу времени современного, времени, в котором человек предстал не только человеком развивающимся, но и человеком, «знающим» и «не знающим» границ мировой культуры, способным и не способным регулировать свое социальное поведение.

Память об Учителе заставляет соблюдать дистанцию от агрессивных споров о том, какая педагогика или система образования априори исключительна. Следуя дипломатическим качествам в высказываниях М.И. Махмутова, отмечу, что однозначного ответа быть не может.

Современный человек живет в поликультурном пространстве, что дает большой стимул для исследования разнообразия человеческого мышления в различных культурных традициях. В последнее время в науке и быту стало часто употребляться слово «ментальность», которое отражает специфику различных типов культур в их объяснении окружающего мира, понимании целей развития, основных ценностей. Востоковедческие труды академика М.И. Махмутова также «не обошли» эту тему.

Анализ особенностей познания и мышления в различных культурных средах, позволяет выделить три наиболее общие разновидности ментальности:

- «западный» – дедуктивно-познавательный тип, имеющий практическую направленность, который отражает в понятиях и суждениях окружающий мир;
- «восточный» тип интуитивного мышления, в большей части направленный на созерцание, духовное самосовершенствование, развитие внутреннего мира. Чаше использует в своем арсенале мифы и смыслообразы, нежели понятия;
- «традиционный образ» мышления ориентирован на предметное решение конкретных жизненных проблем, стоящих перед определенной этнокультурной общностью.

В разных культурах бытуют разные представления о мышлении. Мышление в рамках разных культур и даже одной и той же всегда одинаково, но воспринимается по-разному. Какая бы ни была разница между культурами, существует несколько сходных его аспектов. Представители европейской и американской культуры под этим термином понимают относительно устойчивую структуру умственных способностей индивида.

М.И. Махмутов не раз обращал внимание, что сущность этого понятия у представителей восточной культуры включает усердие, ответственность перед обществом, прогностичность и мудрость.

В определенном смысле, именно культурологическая обусловленность привела к появлению теорий интеллекта, учитывающих социальный и культурный контекст – ценности, нормы, систему верований, характеризующих конкретную этническую общность. Именно такое положение поставило вопрос измерения и определения уровня мышления для нужд педагогики.

Кросскультурные исследования разделяются на два подхода к проблеме: эксплицитные и имплицитные педагогические теории. Кросскультурные педагогические исследования привели к важному выводу о том, что теории мышления не являются точными без учета культурального окружения. Эксплицитные теории должны быть более четкими и разносторонними, чтобы учитывать все разнообразие кросскультурных различий. Результаты имплицитных исследований, подтверждающих мнение о мышлении как инструменте адаптации, говорят о необходимости более внимательного изучения роли социального компонента в его структуре.

Таким образом, культура мышления предполагает наличие у человека способности рационально и логично ставить и решать свои жизненные и общественные задачи, быть адекватным к себе, своей ментальности и происходящему в окружающем мире.

Несомненно, диалоги с академиком М.И. Махмутовым дали возможность определиться в многоликом пространстве понимания и значения мировой педагогики.

В определенном смысле, именно культурологическая обусловленность привела к появлению «местных» теорий интеллекта, учитывающих социальный и культурный контекст - ценности, нормы, систему верований, характеризующих конкретную этническую общность. Именно такое положение поставило вопрос измерения и определения уровня мышления.

Кросскультурные исследования разделяются на два подхода к проблеме: эксплицитные и имплицитные теории. Кросскультурные исследования привели к важному выводу о том, что теории мышления не являются точными без учета культурального окружения. Эксплицитные теории должны быть более четкими и разносторонними, чтобы учитывать все разнообразие кросскультурных различий. Результаты имплицитных исследований, подтверждающих мнение о мышлении как инструменте адаптации, говорят о необходимости более внимательного изучения роли социального компонента в его структуре.

Таким образом, культура мышления предполагает наличие у человека способности рационально и логично ставить и решать свои жизненные и общественные задачи, быть адекватным к себе и окружающему миру.

Несомненно, общественная дипломатия академика М.И. Махмутова дала возможность определиться в многоликом пространстве научных ориентаций мировой педагогики, установить свой путь общественной дипломатии в управлении международными образовательными проектами, которыми я занимаюсь последнее время, создавая институциональную модель содействия интеллектуальным интеграциям.

Возвращаясь к мысли о том, что в мировой культуре всегда находит отражение мышление человека, а в мышлении человека – чувственное восприятие мира культуры, отметим, что образование, во всей его многогранности способствует внутренней «равновесности» человека настолько, насколько он сам принимает полноту мироздания и заповеди веры, надежды, любви как истинных добродетелей души и общественной педагогической научной дипломатии Учителя с большой буквы.

Список литература:

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - Казань, 1981.-305 с.
2. Махмутов М.И. Мир ислама. - Казань ЦИТ, 2006.-597 с.
3. Махмутов М.И. Основные направления трансформации национального образования РТ // Этнопедагогические традиции формирования культуры межнациональных отношений. - Казань, 2000. - С.15-18.
4. Шакирова Д., Сибгатуллина И., Дж.Сулейманов Дж. Мышление. Интеллект. Одаренность. Вопросы теории и технологии // Под ред. М.И. Махмутова, Казань ЦИТ, 2005. - 304 с.
5. Сибгатуллина И.Ф. Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных... Докт. дисс. на соискание ученой степени., НОЦ. - Сочи, 2002.
6. Sibgatullina I. Resonante cokreation in der Sozialen Arbeit // Beitrage zur Internationalen russisch-deutschen wissenschaftlich-praktischen Konferenz, Lüdwigshafen am Rhein, 2011.
7. Sibgatullina I. Psychobiological and clinical aspects of “Resonante Cokreation” method // “Quo vadis (art) terapia?” International scientific Congress of art therapists organized by the Institute for education in art therapy in cooperation with the Department of Art education and the Department of Psychology and Psychopathology, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia, 15-16 April, 2011. P. 17.
8. Sibgatullina I. Psychoanalytical dimension of time in art // “Quo vadis (art) terapia?” International scientific Congress of art therapists organized by the Institute for education in art therapy in cooperation with the Department of Art education and the Department of Psychology and Psychopathology, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia, 15-16 April, 2011. P. 6.
9. Sibgatullina I., Schottenloer G., Grüssl S. Resonante cokreation // Ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit, Kazan, Lüdwigshafen, 20-24 september, 2011. 268-273 s.
10. Kuenst und Gestaltungstherapie als wirksame Bedingung für die Ausbildung von Psychologen // die Akademie der Bildenden Kuenste Muenchen, Aufbaustudium

Bildnerisches gestalten und Therapie, Juni, 2011, Muenschen.

11. Sibgatullina I. Erfolgsfaktoren für einen Tranferprojekt /Weiterbildung/ // Final konferenz des Projekts EDUPLAN, 26 Juni 2012. München. 11-17 s.

12. Sibgatullina I., Riabov O. Psychological effects of park "ritrit" under the natural conditions of megapolis // The 6th international Congress on Environmental Modelling and Software

13. IF Sibgatullina. Dyssynchrony mental development of technical specialties students / IF Sibgatullina, GY Israfilova // Materialy XI miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Wykształcenie i nauka bez granic – 2013». 07-15 grudnia 2013 roku. Volume 34. Psychologia i socjologia. Politologija.: Przemysel. Nauka i studia. Str. 15-17.

14. Kunst(Art)-und-Gestaltungstherapie for support the rehabilitation of children // The National Scholarship Programme of the Slovak Republic, April, 2013, Bratislava.

15. Sibgatullina, I., Ryabov O. Latent mechanisms of action park retreat on human (Social-Psychological Effects of Park Ritrit under the Natural Conditions of Megapolis) // 28th International Congress of Applied Psychology, Paris, France, 8-13 July 2014. P. 24-28.

16. Multikulturelle linguistische Integrations Ausnildung in Oesterreich // RBS-Privatinstitut zur foerderung der Intellektuelle Integration // September, 2015, Wien.

17. Irina F. Sibgatullina. Five steps of intellectual integration in the international development of specialized education // MULTIDIMENZIONALITA východisko rozvoja súčasnej špeciálnej pedagogiky. ZBORNÍK VEDECKÝCH PRÍSPEVKOV. 25. november 2015 Bratislava. P. 392-397.

УДК 101.1:316

Соловьев А.А.

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры «Философия и право» ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет» Россия, г.Волгоград

E-mail: lokotigr@mail.ru

«ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ

Аннотация: в статье исследуются ценностные ориентации образовательного взаимодействия. Автор обращается к философско-педагогическому контексту произведений писателей-фантастов Стругацких. Делаются частные выводы о смыслах образования и деятельности учителя.

Ключевые слова: образование; ценностный смысл; философия образования; братья Стругацкие; образовательное взаимодействие.

Soloviev A. A.

Candidate of Philosophical Sciences, Associate professor,
Department «Philosophy and Law»

FGBOU VO Volgograd State Technical University,

E-mail: lokotigr@mail.ru

STRUGATSKY BROTHERS «PHILOSOPHY OF EDUCATION»

Abstract: in this paper the value orientation of educational interaction are investigated. The author addresses the philosophical and pedagogical context of works of science fiction writers Strugatsky. Some conclusions about ways of education and teachers mission are made.

Key words: education; value sense; philosophy of education; brothers Strugatsky; educational interaction.

К понятию «образование» применимы различные трактовки. Мы обозначим его как социальный институт, в массовом порядке формирующий человека. Во взглядах на цели и смысл такого формирования нет полного согласия и единства. Это можно считать явлением отрицательным, а можно рассматривать как некоторое «нормальное» состояние отношения к тем или иным социальным явлениям. Укажем при этом, что бинарные оппозиции в образовании реально не существуют, поэтому всякая ценностно-целевая модель его представляется своего рода абстракцией [4]. Но эти «абстракции» мы предлагаем рассмотреть на примере художественных произведений, в которых содержатся значительные по смыслу аксиологические отступления.

В различных кругах считается, что есть некоторая совокупность «правильных знаний», которыми необходимо овладевать подрастающему поколению. Зачастую способы, с помощью которых обучаемым «помогают овладевать истинами», также известны и «готовы». Дело образования представляется в данном контексте весьма несложным делом [5, с. 16–17].

Назовем такое образование «полиматическим». Проект его, вероятно, появился в Европе еще в эпоху Просвещения. Конечно, он не мог быть на том этапе развития цивилизации реализован, по крайней мере, в массовом порядке. Но планы такие существовали, в том числе – в социально-философских трактатах.

Не всякое знание необходимо, а знать все – практически никогда не выполняемая задача. Интеллект также бывает разным: умение решать абстрактные задачи и находить выход в сложной житейской ситуации – совсем не одно и то же. Один и тот же ученик (студент) может блестяще справляться со сложнейшими заданиями по одной дисциплине, а по другой не выполнять и относительно простые.

Однако жизнь, несмотря на всю свою уникальность, имеет общие правила, поиск которых часто опирается на выявление чего-то простого в человеческой деятельности. Эти универсальные принципы являются средством для развития и жизни как отдельных представителей человечества, так и общества в целом. Цель же применения принципов – сама жизнедеятельность, которая может быть упорядочена и разработана универсально, но при этом индивидуально. Этот вариант предполагает овладение обыденным знанием и культ повседневности, продиктованный принципами постнеклассической рациональности. Назовем образование, ориентированное на повседневные практические задачи, «повседневно-утилитарным».

Мыслитель Ален указывал, что «обладать настоящим знанием – значит ясно воспринимать окружающие вас в данный момент вещи» [1, с. 74]. С этой точки зрения, настоящее знание не может быть постижением очевидных объектов, потому как предполагает уяснение того, каким образом самый маленький объект связан с мирозданием; ни одна вещь не является сама себе причиной; движение «в нужном направлении» отдаляет нас от нас самих [1, с. 90].

Дж. Локк последовательно настаивал на практической направленности образования: «Читать и писать, обучать наукам – всё это я признаю необходимым, но не главным делом. Я думаю, что вы сочтёте глупцом того, кто добродетельного или мудрого человека не поставит выше учёного» [2, с. 171].

Например, крестьянский мальчик четырнадцати лет примерно столетие назад мог не уметь ни читать, ни писать. Да и немногие взрослые умели это делать. Все они занимались тяжелой физической работой по возделыванию земли. Этим людей нельзя считать ничего не знающими. Они имели отличное представление о том, как возделывать землю, о том, как ремонтировать жилище, о том, как поддерживать необходимую коммуникацию.

Братья Стругацкие уходят как от полиматической, так и от «повседневно-утилитарной» концепций. Им ближе идея образования как формирования образа при смешении, симбиозе ее с идеей личностного становления (во всей его диалектической противоречивости) со становлением общественным. Последнее имеет двоякий смысл:

общественное становление как становление общества либо общественное становление как становление человека внутри общества, в рамках последнего.

Но человек может формироваться только в пределах общества и тем самым всякое становление его уже есть общественное явление. Тогда совокупность таких становлений или их диалектическое взаимопроникновение представляет собой именно развитие общества. В этом смысле образование личностное и образование социальное становятся равнозначными понятиями.

Мы рассматриваем идеи авторов прежде всего на основе таких произведений, как «Хромая судьба», «Отягощенные злом, или сорок лет спустя», «Хищные вещи века», хотя и в других их книгах присутствуют вполне определенные философские мотивы, в том числе касающиеся механизмов образовательного взаимодействия.

У Стругацких мы наблюдаем намеки на создание некоторой новой, «личностной» педагогики и философии образования. Вводя такие экзотические, на первый взгляд, определения, как «психогеометрия» или «высшая педагогика», они пытаются сотворить симбиоз педагогики с другими науками [6, с. 434]. Но здесь же указывается и на то, что всякая наука о человеке должна пройти проверку временем, а может быть и вовсе – «мнением». Ведь «человековедческое» знание всегда должно иметь в виду человека, личность. А личность изначально не задана, да и не только изначально.

Проводится противопоставление образования всеобщего, целостного и образования частичного. И то, и другое может быть как личностным, так и общественным. Но все-таки именно личностное образование ориентируется в первую очередь на целостного человека. Стругацкие, как и многие другие писатели и философы, противопоставляют подготовку профессиональную подготовке социально-этической. Они говорят о милосердии, как об этической позиции учителя в отношении к объекту его работы, через который происходит воспитание.

Противопоставляется милосердию «дрессировка», позволяющая вырабатывать «полуфабрикаты», в изготовлении которых человечество преуспело. Почему так? Может быть «...времени никогда на воспитание Человека не хватало? Или средств? Да нет, просто нужды, видимо, не было» [6, с. 433].

Или была нужда в чем-то другом? Возможно, причина данного явления заключается в его следствиях. Следствие становится целью и ориентация на такую цель становится причиной новых целей.

В этом реально существующем образовании есть свои цели. И есть несоответствие результата этим целям. И эти цели тоже кто-то устанавливает. Есть некоторые социальные потребности, для реализации которых нужны промежуточные цели-средства, обеспечиваемые массовым учебно-воспитательным процессом. Но массовый процесс не позволяет развиваться индивидуальному, личностному образованию. Отдельно взятый человек может не понимать взаимосвязей собственных с миром, поскольку не понимает сложности этого мира.

Отказ от возможностей человека приводит к его неспособности воспринимать сложный мир во всех его противоречиях; связывать психологически несовместимое; получать удовольствие от рассмотрения связей и закономерностей. В чем смысл науки педагогики? Мы традиционно считаем задачей педагогики как науки и искусства обучение. Или воспитание по определенному шаблону, образцу.

А Стругацкие говорят о том, что необходимо «научить человека фантазии, привести множественность и разнообразие потенциальных связей человеческой психики в качественное и количественное соответствие с множественностью и разнообразием связей реального мира» [8, с. 436]. Знание может не соответствовать интеллекту, а в реальной практике приходится сталкиваться не только с рациональным: эмоциональные, аффективные, нейрофизиологические особенности человека могут играть бо́льшую роль, чем разумная составляющая его сознания. Иногда приходится

разрешать задачи, не поддающиеся рациональному обоснованию, часто – при отсутствии необходимой информации о конкретной ситуации, а не вообще. Существует целый ряд иных связей человека с социальным миром – этических, эстетических, религиозных, мифологических, этнических и ряда других.

Дискуссии по поводу личностного и социального в учебно-воспитательной деятельности также уделяется определенное место в произведениях писателей-фантастов. Проблема состоит в следующем: возможно, мы просто не имеем никакого представления о том, что на самом деле нужно подрастающему поколению, может быть мы ориентируем его на общечеловеческие, но все-таки «наши», «взрослые» ценности? А подростки имеют несколько иные взгляды на все происходящее. Как узнать, какая сила отрывает ребят от хороших книг, спортивных залов и гонит на вечерние улицы «с сигаретой в зубах и транзистором в ухе»? [8, с. 374].

Как нужно относиться к «этим детям»? Они могут быть «гогочущими» и «сплевывающими», но могут быть «ирреальными», «невозможными»; их высказывания не имеют никаких точек соприкосновения с их же внешними проявлениями. Словно совмещается в пространстве детский сад и диспут в научной лаборатории [7, с. 106].

Поэтому мы еще раз ставим вопрос о целях воспитания. Каким (хотя бы примерно) должен быть человек? Какие ценности нужно ему прививать? Да, разумное, доброе, вечное. Но разве все так очевидно? Например, подросток не желает изучать школьную программу, а читает современную фантастику. Принципиально не участвует в школьных мероприятиях, которые не вызывают интереса. Задает очевидно провокационные вопросы, не хочет посещать отдельно взятые занятия, предусмотренные планом.

Свидетельствует ли все это об аморальности субъекта? Является ли все перечисленное вообще отклоняющимся поведением? Или вся модель образования является отклоняющейся, а те, кого мы привыкли считать девиантными, – именно они – «нормальные»?

Все это касается стихийных проявлений подростков, но ведь «отклоняющимся» могут быть и учителя, преподаватели, воспитатели и их помощники. Те учителя, которые по тем или иным причинам не могут (а часто и не хотят) учить, воспитывать так, как принято, а стремятся учить, воспитывать так, как положено, так, как они сами считают нужным, так, как подсказывает им совесть, взгляды на педагогическое дело и свое собственное образование. Ценностно-целевая программа таких учителей может противоречить «идеалам», установленным руководством школы, другими учителями, родителями, даже этим самым учителем, если он пересмотрел свои взгляды.

Представьте себе, учитель пересмотрел свои взгляды и говорит ученикам: «да, я был неправ. Я думал так, а теперь я думаю иначе». Что будут думать ученики? Ведь они привыкли к тому, что «учитель всегда прав». Он не может ошибаться, а если поменял мнение, значит ошибался. Где гарантия того, что он и сейчас не ошибается? И кому тогда верить?

Что же? Говорить лишь то, что проверено поколениями и тысячелетиями? Но если учащиеся не воспринимают это, то найдут что-то другое, начнут смело рассуждать о прогрессе, произнося страшные вещи, не ведая, что говорят, приучаясь к интеллектуальной жестокости, «... и, значит, никакого нового поколения нет, а есть все та же старая и грязная игра в марионетки ...» [7, с. 113].

А если мы родились в эпоху «удовлетворения желаний», то кому нужно образование? Образование – дело трудное, не всегда благодарное, да и особенно интересным для большинства оно не становится.

Пожалуй, настоящее личностное образование – всегда попытка выйти за пределы установленного обществом, но перейти при этом в иное общественное состояние. Возможна ли в социальной реальности форма образования, сколько-нибудь значительная по количеству участников, но при этом никоим образом не поддерживаемая

большинством?

Стругацкие говорят также о возможности специализированного элитарного образования, указывая на неизбежные трудности при организации последнего, поскольку кто-то считает, что «лицей надобно упразднить», ибо они противоречат демократии, а кто-то – что их количество нужно повышать [6, с. 410].

В данном контексте мы выходим на очень сложный вопрос – что такое образование? Если мы говорим об элитарном образовании, то возможны два варианта: либо мы признаем, что образование – не всегда массовое явление, либо должны согласиться с тем, что «элитарное образование» – не совсем образование. Или мы не совсем точно понимаем смысл слова «элитарное»?

Да, в демократическом обществе и образование должно быть демократичным. Но равенство возможностей не означает одинаковости содержания. Мы полагаем обратное: равенство возможностей предполагает выбор каждым «собственных», именно ему подходящих форм и содержания учебно-воспитательного процесса.

Ведь если мы говорим о «недемократичности» идеи обучения отдельно взятых представителей молодежи в специализированных учебных заведениях, то имеем в виду скорее всего то, что остальные обучаются в иных, «неспециализированных», общеобразовательных учреждениях и поэтому имеют меньше прав в области образования, нежели «лицейсты». Однако элитарность образования как раз и заключается в том, что она выделяет некоторую группу людей из общей массы. Это выделение происходит не по уровневому принципу, а скорее по мотивационному: в лицеях обучаются те, кто наиболее всего интересуется науками, языками, искусствами (у Стругацких, например, наукой и искусством педагогики). Это не уровень образования, а скорее его тип. Можно рассматривать разного рода «элитарные» школы как этап профессиональной (или «предпрофессиональной») подготовки.

Если же постоянно повышать количество определенного типа лицеев, то они вскоре перестанут быть элитарными и поэтому потеряют свой смысл. Выходит, что и при увеличении количества лицеев и при их резком уменьшении «самой идее лицея как школы, в которой учат будущих учителей, самым благополучным образом наступает окончательный конец» [6, с. 410].

В конце хотелось бы высказать несколько соображений о статусе и назначении учителя в современном мире, в широком смысле понятия «современный мир» и в широком смысле слова «учитель». Мы должны понимать, чего хотим от учителя, от его взаимодействия с учениками.

Если целью учителя признается подготовка обучающегося к промежуточной или итоговой аттестации, то нужно признать и абсолютную ценность этой аттестации. Когда проверка знаний сама по себе не нужна, то, вероятно, нужны сами знания? Но знания постоянно меняются. Человек может, конечно, научиться приобретать знания. Допустим, в этом функция учителя. Но ведь «методика» приобретения знания – тоже своего рода знание. Это знание также постоянно меняется, да и сможет ли учитель, часто не совсем молодой человек, быстро ориентироваться в новых способах взаимодействия с информацией? А ведь если мы признаем трансляцию способов получения знаний основной задачей учителя, то ему придется не только самому овладеть этими способами, но овладеть ими на том уровне, который позволит передавать эти умения подрастающему поколению. Возможно ли это в реальности?

Мы полагаем, что основная задача учителя заключается в воспитании и социальном развитии. В некотором смысле педагога можно считать врачом, который должен лечить от «невежества, от дикости чувств, от социального безразличия. Лечить! Всех!» [6, с. 440–441].

Список литературы:

1. Ален. Суждения. – М. : Республика, 2000. – 399 с.

2. Локк Дж. Мысли о воспитании // Педагогическое наследие. Коменский, Локк, Руссо, Песталоцци / сост. В. Н. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М. : Педагогика, 1989. – С. 145–177.
3. Рыбальченко Т. Л. Осмысление современности и истории человечества в романах конца советского времени («Плаха» Ч. Айтматова и «Отягощённые злом» А. и Б. Стругацких) // От века к веку: Книга. Литература. Коммуникация. Журналистика. Статьи и тезисы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора филологических наук, профессора Веры Сергеевны Синенко. – Уфа, 2014. – С. 152–161.
4. Соловьев А. А. Модели образовательного взаимодействия // Primo Aspectu, 2015. – Т. 23. – № 9. – С. 12–15.
5. Соловьев А. А., Артюхович Ю. В. Ценностно-целевые основания опережающего образования: монография. – Волгоград: ВолГГУ, 2014. – 180 с.
6. Стругацкий, А., Стругацкий, Б. Отягощенные злом, или сорок лет спустя // А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Сочинения. – М. : «Московский рабочий», «Вся Москва», 1990. – С. 351–523.
7. Стругацкий, А., Стругацкий, Б. Хромая судьба // А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Хромая судьба. Хищные вещи века. Фантаст. повести. – М. : «Книга», 1990. – С. 3–310.
8. Стругацкий, А., Стругацкий, Б. Хищные вещи века // А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Хромая судьба. Хищные вещи века. Фантаст. повести. – М. : «Книга», 1990. – С. 311–487.

УДК 378

Сулейманов Т. Д.

исполнительный директор Татарстанского республиканского
молодежного общественного фонда «Сэлэт» Россия, г.Казань

E-mail: timur.suleymanov@selet.biz

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «СЭЛЭТ»,
СООБЩЕСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО, ТВОРЧЕСКИ И
СОЦИАЛЬНО СПОСОБНЫХ И ОДАРЕННЫХ:
ОСНОВНЫЕ ИДЕИ И ПРИОРИТЕТЫ**

Аннотация: В статье описываются принципы организации работы социально-педагогического комплекса «Сэлэт». Автор проводит анализ изменений форм работы системы «Сэлэт» за ее 20-летнюю историю, а также описывает ключевые факторы, обеспечивающие ее устойчивое развитие. Отдельное внимание уделяется задачам формирования и развития интеллектуально и творчески одаренных детей.

Ключевые слова: интеллект, творчество, одаренность, способность

Suleymanov T. D.

Executive director of the Tatarstan Youth Public Foundation “Selet” Russia, Kazan

E-mail: timur.suleymanov@selet.biz

**“SELET” AS A SOCIO-PADAGOGICAL COMPLEX – A COMMUNITY OF
INTELLECTUALLY AND SOCIALLY GIFTED CHILDREN: KEY IDEAS AND
PRIORITIES**

Abstract:

The article describes the principles of the organization of “Selet” as a socio-pedagogical complex. The author analyzes the changes in the forms of the system "Selet" for its 20-year history and describes the key factors that ensure its sustainable development.

Special attention is paid to the problems of formation and development of intellectually gifted children.

Keywords: intelligence, creativity, talent, ability

В своей работе «Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии» Шакирова Д.М., Сибгатуллина И.Ф., Сулейманов Д.Ш. показали, что интеллектуальные способности человека, в особенности, в детском и юношеском возрасте можно целенаправленно формировать и развивать самыми разными способами. Поскольку одаренность имеет разнообразную направленность, то развитие ее и поддержка в условиях формального образования, даже дифференцированного, разветвленного, не всегда эффективна. Одаренность требует свободы мысли, действий, выбора, гибкости коммуникаций, т.е. особой среды общения и развития [1].

О необходимости индивидуальной работы с одаренными детьми, необходимости создания особой среды, способствующей развитию выявленных талантов неоднократно писал, буквально, бил тревогу, академик М.И. Махмутов: «...Россияне народ особенный, бог многих не обидел талантами, но все вместе – поступаем неразумно, часто до обидного глупо: другие создают и накапливают богатство, мы его разворовываем, расточаем, пропиваем; иные нации наращивают умственные силы, мы их разбрасываем; за рубежом одаренных детей обучают отдельно, по усиленным программам, мы их сажаем за парту рядом со слаборазвитыми, а часто просто дебилами (забывая, что «с кем поведешься, от того и наберешься»)» [2, С. 169].

Такой средой, в которой созданы условия для поддержки и гармоничного развития одаренной личности, для ее психологической адаптации, стал социально-педагогический комплекс (СПК) «Сэлэт». СПК «Сэлэт», зародившийся в 1994 году по инициативе энтузиастов-преподавателей Казанского государственного университета, прошел двадцатилетний путь становления и развития, начиная с первого учебно-оздоровительного лагеря в пгт Арск (Татарстан) с участием 65 детей до социально-педагогического комплекса, вовлекающего в свои проекты в течение года более 12 000 одаренных детей и молодежи Республики Татарстан, десятка регионов Российской Федерации, а также зарубежья.

Секрет успешного развития СПК «Сэлэт», прежде всего, заключается в том, что зародившись практически в недрах Академии наук РТ и Казанского государственного университета, в своей работе он поддерживался научно-методическим сопровождением ученых, их личным участием в качестве наставников и преподавателей. Особенно значим вклад академика М.И. Махмутова, под чьим руководством в 2002 году началось и продолжается по сей день в недрах лаборатории интеллектуального потенциала «НИИ прикладной семиотики» АН РТ научное исследование интеллектуально-образовательного пространства «Сэлэт» с целью его научно-обоснованного развития как особой среды выявления, отбора и психологической адаптации одаренных детей и талантливой молодежи.

Сегодня «Сэлэт» находится в процессе масштабных изменений своей управленческой и инфраструктурной конфигурации, которая обусловлена естественными процессами развития ее внутренней эко-системы под воздействием внутренних и внешних факторов – изменением качества и количества участников проектов и программ, взрослением и профессиональным развитием воспитанников сообщества, развитием текущих и появлением новых проектов, развитием инфраструктуры и появлением новых возможностей реализации приоритетных задач на перманентной основе, появлением новых партнеров в лице министерств, ведомств, коммерческих структур, меценатов и единомышленников в лице выдающихся ученых, деятелей культуры и искусств; а также вниманием со стороны средств массовой информации и развитием информационных технологий в целом.

Мощным стимулирующим фактором развития «Сэлэт» является также постоянное внимание Президента Республики Татарстан Минниханова Р.Н. к сообществу, всесторонняя поддержка и его личное участие на его мероприятиях.

Смена конфигурации, практически внутренняя концептуальная реорганизация, требует и нового качества планирования, управления процессами и кадрами, а также ресурсного обеспечения. Сегодня «Сэлэт» становится системой сетевого принципа организации, с ярко выраженным центром управления, который располагается в Доме «Сэлэт» и включает в себя следующие составляющие:

- Татарстанский республиканский молодежный общественный фонд «Сэлэт» - центр принятия решений, управления процессами и аккумулирования ресурсов;
- Государственное бюджетное учреждение Молодежный центр «Сэлэт» - ресурсный центр, ответственный за сопровождение инфраструктурных объектов «Сэлэт» и поддержку взаимодействия с официальными организациями как государственное учреждение при Министерстве по делам молодежи и спорту Республики Татарстан;
- Клуб «Сэлэт» - центр выработки и реализации решений, ответственный за взаимодействие с участниками сообщества «Сэлэт».

Основополагающими принципами, которые обеспечивают устойчивость и целостность системы «Сэлэт», лежат в основе всех проектов и программ «Сэлэт» и, что немаловажно, общеизвестны и поддерживаются внутри сообщества, являются следующие тезисы (идеология и принципы сообщества были разработаны академиком Д.Ш.Сулеймановым):

- 1) Расти и развиваться, притягиваясь к хорошему, а не отталкиваясь от плохого.
- 2) Критицизм не наш стиль. Наш стиль — анализ, творчество, развитие.
- 3) Наши приоритеты: образование, интеллект, нравственность.
- 4) «Сэлэт» — воспитывающее пространство, но не пространство перевоспитания.
- 5) «Сэлэт» — пространство межконфессиональной и межнациональной толерантности, паритетного функционирования государственных языков РТ, поддержки и развития татарского языка.
- 6) Все вместе мы вне политики, а политика может быть в каждом из нас и каждый из нас может быть в политике.

Данные принципы формируют систему ценностей сообщества «Сэлэт», которые всецело отражены в его девизе: «Пространство «Сэлэт» - единство интеллекта, духа и языка».

В 2016 году «Сэлэт» отмечает свое 23-летие, одним из итогов которого станет формирование новых клубов сообщества «Сэлэт» в районах и городах Республики Татарстан, первые из которых начали появляться в 2003-2004 годах. Первый клуб «Сэлэт» был создан в 1995 году и объединял студентов и учащихся, участвовавших в летнем учебном лагере. В настоящее время насчитывается более 20 клубов «Сэлэт» в районах и городах Республики Татарстан, а также есть клубы в Республике Башкортостан и Самарской области, являющиеся членами центрального клуба «Сэлэт».

Таким образом, социально-педагогический комплекс «Сэлэт», представляющий собой одновременно среду, движение, систему и технологии по работе с одаренными детьми, в настоящее время находится в процессе перехода на следующий уровень развития, что отражается в изменении (развитии) каждой из обозначенных сущностей и появлении новой сущности - «Сэлэт» как пространство.

Основными драйверами изменений являются как количественные, так и качественные факторы. К примеру, рост количества лагерей приводит, к оригинальности программ учебно-образовательных смен, которые пытаются найти новые, отличные от других, формы для привлечения одаренных детей. Это касается как форм содержания лагеря, так и его продвижения во время кампании по набору потенциальных участников. Другим следствием роста количества лагерей стали

концептуальные изменения в рамках школы-конкурса вожатского мастерства «Сэлэт», которая стала круглогодичной и помимо подготовки вожатых также включает программу по подготовке руководителей лагерей. Изменилась форма формирования команд лагерей и усилился контроль над критериями отбора вожатых. С 2016 года формирование команд лагерей имеет форму «школы-ярмарки вакансий», где вожатые определяют для своего участия наиболее интересный лагерь, а руководители лагерей определяются с составом вожатых.

«Сэлэт» – это молодежное движение с высокой самоорганизацией, которое ежегодно проводит более двадцати учебно-образовательных профильных смен более чем в десяти районах Татарстана, в регионах России и за рубежом. Движение, которое приглашает тысячи молодых татар со всех мест, где проживают татары, а также школьников других национальностей, желающих принять участие в учебно-оздоровительных лагерях и обучаться татарскому языку и привлекает их в течение года к участию в сотнях мероприятий, десятках больших форумов и фестивалей.

Развитие движения, рост количества мероприятий, а также участников реализуемых проектов и программ, сформировавшихся в комплексную программу по работе с одаренными детьми и талантливой молодежи «Сэлэт», сопровождалось (и сопровождается) изменением системы управления его деятельностью на протяжении всего времени развития. Развитие сообщества «Сэлэт» достаточно условно можно разделить на четыре этапа.

Первый этап – 1994-1996гг. Характер мероприятий – эпизодичный. 3-4 мероприятия в год. Тип планирования – стратегический. Имеется стратегия на 3-4 года, однако, непосредственная подготовка к реализации мероприятий в течение года осуществляется за 3-4 месяца до даты проведения. Отсутствует внутренняя система подготовки кадров. Тип организации деятельности, несмотря на наличие общей стратегии, носит мероприятийный характер. Команда управления составляет порядка 6-7 человек.

Второй этап – 1997-2002 годы. Характер мероприятий – регулярный. Появляется (1997 г.) институт управления деятельностью движения и привлечения и концентрации ресурсов – Татарстанский республиканский молодежный общественный фонд «Сэлэт». Команда управления в количестве 10-12 человек формируется из числа энтузиастов, заинтересованных в развитии движения. Появляется кадровая школа подготовки вожатых для летних профильных смен. Формируется Клуб «Сэлэт», ответственный за организацию и проведение корпоративных мероприятий и объединение участников проектов «Сэлэт». Реализация проектов осуществляется за счет энтузиазма команды управления, целевых грантов Министерства по делам молодежи, спорту и туризму РТ, финансовой и организационной поддержки отдельных личностей – меценатов и чиновников. Начинается научное исследование интеллектуально-образовательной среды «Сэлэт» на грантовой основе под руководством академика РАО и АН РТ Махмутова М.И. с участием его учеников, докторов и кандидатов наук – Сулейманова Д.Ш., Шакировой Д.М., Сибгатуллиной И.Ф., Сулеймановой В.Р.

Третий этап – 2003-2010 годы. Характер мероприятий – систематичный. Появляется (2003г.) государственный институт соуправления деятельностью движения – Государственное учреждение Молодежный центр «Сэлэт», в оперативное управление которого с 2005 года переходит детский лагерь «Звездный». Реализация проектов осуществляется за счет системной поддержки государства и содействия спонсоров. Тип организации деятельности носит системный круглогодичный программный характер. Начинают формироваться кружки по интересам - интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда», дискуссионный клуб, литературный клуб, языковой клуб.

Активно развивается глобальная информационная сеть Интернет, следствием чего становится появление первого сайта организации. Школа вожатых приобретает круглогодичный характер. На базе Фонда «Сэлэт» формируется Центр социально-

психологической адаптации одаренных детей «Гармония». Движение начинает приобретать черты сетевой организации. Появляются первые клубы «Сэлэт» и международные проекты.

Четвертый этап – с 2011 года по настоящее время. Характер мероприятий – непрерывный. Формируется полноценная система развития кадрового потенциала всех проектов и программ сообщества – Корпоративный университет «Сэлэт». Движение приобретает четкие черты сетевой организации. С 2012 года по инициативе Президента Республики Татарстан Минниханова Р.Н. в оперативное управление МЦ «Сэлэт» переходит 4-этажное здание в центре г. Казани, который получает название Дом «Сэлэт» и становится штаб-квартирой движения, где размещаются все институты управления. В 2015 году в оперативное управление МЦ «Сэлэт» переходит реконструированный лагерь (Билярск, Алексеевский район), который становится круглогодичным научно-образовательным центром «Фэнсар» (ранее ДОЛ «Дубок»). Появляется медиа-центр, который отвечает за информационное сопровождение деятельности «Сэлэт» и взаимодействие со средствами массовой информации. «Сэлэт» ведет активную деятельность в Интернет-пространстве через каналы социальных сетей, микро-блогов и сайта. Появляется центр it-компетенций, ответственный за it-сопровождение и it-безопасность деятельности «Сэлэт». На базе очно-заочной школы «Фэнсар – интеллектуальный родник» формируется совместная с Казанским университетом it-лаборатория, которая привлекает студентов вуза к решению it-задач, стоящих перед движением, тем самым предоставляя также производственную практику студентам. Появляется Языковая школа «Сэлэт», призванная создать условия обучения татарскому языку для желающих принимать участие в программах движения.

Команда штата институтов управления деятельности движения составляет порядка 70 человек. Общее количество временного персонала, привлекаемого на реализацию проектов в течение года, составляет более 500 человек.

Сопровождение деятельности организации и проектное управление осуществляется на базе платформы Гугл. Создаются документы, обеспечивающие непрерывный мониторинг и оперативный контроль эффективности и результативности реализации поставленных задач. На рис.1 представлен образец заполнения таблицы «Общие задачи».

№	Дата заполнения / Тутуру кене	Фамилия Имя инициатора задачи / Бурьчы куючының исем-фамилиясе	Deadline	Краткое описание задачи / Бурьчының кыскача ачталыгы	Дата последнего обновления / Соңгы яңартуның датасы	Статус	Исполнитель / Оештыручы	Решение / Чиселеш
87	02.11.2016	Тимур Сулейманов	14.03.2016	Определиться с выбором покупки доменного уровня для Фэнсар. (fansar.ru/long/tatar/прочее)	14.03.2016	Решено	Ильнур	09.11 Запросил информацию у Ильдара (Динар) 21.12 Задача в процессе решения (Динар) 25.01 На этой неделе сайт будет запущен (Динар) 14.03 Выбраны имена для покупки fansar.tatar, fansar.ru. Дедлайны 14 марта кучердем (Ильнур)
88	02.11.2016	Тимур Сулейманов	31.03.2016	Приобрести доменное имя для сайта Фэнсар	14.03.2016	В процессе	Ильнур	02.11 Отложено до решения 87 (Ильнур) 14.03 87 бурьчы ябылды. Бу бурьчы жибардем. Сайланган исемнар: fansar.tatar, fansar.ru. Сәләтнең башка исемнар сатып алган аккаунттан сатып алырга планнаштырабыз (Ильнур) 14.03 Создал задачи во внутреннем стэке (Ильнур)
92	02.11.2016	Тимур Сулейманов	31.03.2016	Составить регламент открытия и закрытия официальных мероприятий «Сэлэт»	17.03.2016	В процессе	Айгуль	02.11 Задача принята (Айгуль) 12.11 Встретились с Булатом, принял в работу (Айгуль) 28.12 Сговорились с Булатом, определили срок ____ (Айгуль)

Рисунок 1. Таблица «Общие задачи».

В данной таблице описываются текущие задачи, автор и исполнитель поставленной задачи, сроки ее реализации, а также ход реализации задачи. Таблица имеет индикатор, сигнализирующий о приближении срока выполнения задачи соответствующим цветом.

Реализация проектов осуществляется за счет системной поддержки государства и содействия со стороны партнеров в лице отдельных спонсоров. С 2015 осуществляется активная работа по формированию «фандрайзинговой» платформы, направленной на консолидацию усилий и привлечение финансовых ресурсов от лиц, заинтересованных в поддержке отдельных проектов сообщества, а также в целом деятельности сообщества по поддержке одаренных детей и талантливой молодежи.

Сегодня «Сэлэт» – это система, чья цель – выявление, объединение, сплочение и развитие одаренных детей. Для реализации этой цели создана необходимая инфраструктура и материально-техническая база. Это система, привлекающая преподавателей и специалистов, как выросших в пространстве «Сэлэт», так и со стороны. Это система, в которой наряду с принципами, которые обеспечивают идеологическое единство пространства «Сэлэт», важным системообразующим элементом, способствующим формированию концептуально единого пространства, является фирменная атрибутика, которая за более чем 20-летнюю историю утвердилась в полноценную мотивационную систему «Сэлэт».

С 2015 года реализация мотивационной системы «Сэлэт» началась в новом качестве, связанным с информатизацией процесса мониторинга достижений членов сообщества на базе Интернет-платформы www.portfolio-selet.ru. Вид главной страницы Интернет-платформы достижений членов сообщества «Сэлэт» показан на Рис. 2.

В рамках данной платформы любой участник проектов «Сэлэт» имеет возможность зарегистрироваться и указать свои достижения как в рамках сообщества «Сэлэт», так и вне его. Сегодня данная платформа представляет собой открытый интерактивный и постоянно пополняемый банк данных одаренных детей и талантливой молодежи, участников проектов и программ «Сэлэт».

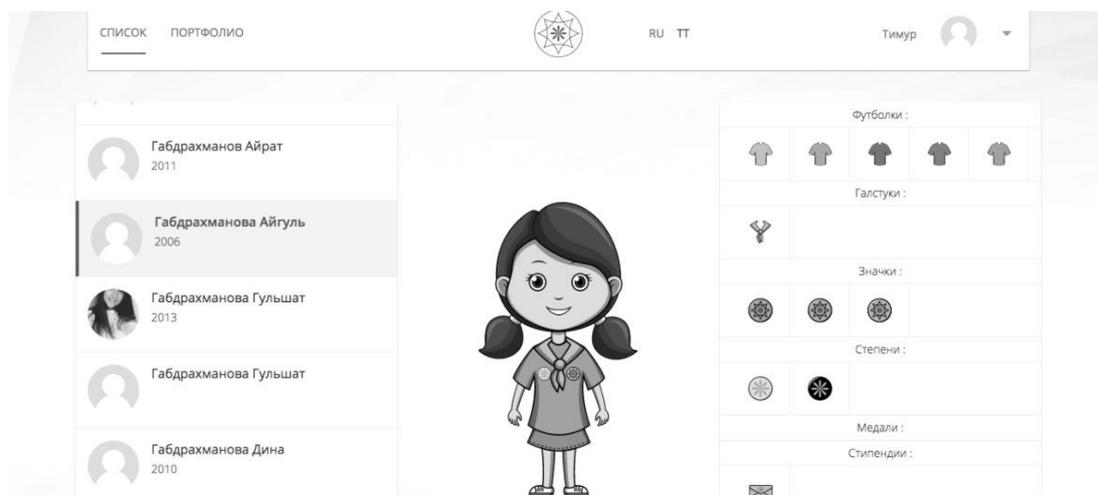


Рис. 2. Вид главной страницы Интернет-платформы достижений членов сообщества «Сэлэт» .

Сегодня сообществом «Сэлэт» в течение года реализуется свыше 50 проектов, каждый из которых играет важную роль в цепочке поиск-выявление-развитие-сопровождение одаренных детей и талантливой молодежи. Однако важно отметить следующие ключевые системообразующие проекты «Сэлэт», которые связаны с организацией перманентной работы с одаренными:

А) Кадровые проекты:

- Школа-конкурс мастерства вожатых «Эйдаманнар мэкэтебе», которая готовит главные кадры для работы с одаренными детьми, благодаря которым происходит знакомство талантливых школьников с миром «Сэлэт». Это школа по подготовке наставников и проводников в пространство «Сэлэт» нового поколения «сэлкешей» (одаренных детей). Другим важным значением данного проекта для «Сэлэт» является формирование кадрового потенциала для реализации проектов сообщества. Школа-

конкурс мастерства вожатых «Эйдаманнар мэкътэбе» помогает из одаренных детей сформировать талантливых лидеров;

- Очно-заочная школа «Фэнсар – интеллектуальный родник» имени академика Махмутова М.И. – это проект, который позволяет выстроить систему развития и перманентного сопровождения интеллектуально одаренных детей в течение года. Очный этап школы «Фэнсар» заключается в проведении очных учебно-научных сессий во время летних (в рамках профильных смен «Раушан», «Рухият», «Тел», «Санак», «Билэр каласы», «Шэхес», «Бугульма», «Саба», «Азнакай» и др.), осенних, зимних и весенних каникул, а также в организации выездных встреч с педагогами и экспертами в передовых научных лабораториях вузов республики. Важным элементом программных мероприятий данного проекта является открытая научно-практическая конференция «Фэнсар», которая проходит весной и подводит итоги работы учащихся школы за прошедший год. Данная конференция, являясь научной площадкой для общения по интересам между учащимися, пробуждает в них интерес к занятиям серьезной наукой под руководством ученых. Заочный этап организован на базе Интернет-платформы (веб-сайт и электронное приложение). В течение года учащиеся школы выполняют задания, которые получают от преподавателей и экспертов, участвуют в вебинарах. На протяжении всей программы им помогают наставники из числа вожатых, занимающихся научной деятельностью. Очно-заочная школа «Фэнсар – интеллектуальный родник» является одним из модулей Системы по формированию, развитию и реализации научного потенциала «Фэнсар» (Академия наук «Сэлэт»);

- Летние учебно-образовательные профильные смены «Сэлэт», которые являются главной точкой входа одаренных детей в мир «Сэлэт». Летние профильные лагеря дают возможность на время смены «окунуться» в пространство «Сэлэт» - найти друзей, обрести новые знакомства с интересными людьми и педагогами, получить новые знания и познакомиться с новыми для себя научными направлениями и возможностями для развития, оказаться в среде, где хочется говорить по-татарски и татарский язык является ключом к самореализации;

- Фестиваль творчества интеллектуально одаренных детей и молодежи «Сэлэт» и Международный молодежный образовательный форум в Билярске – это два крупнейших события не только для сообщества, но и знаковые события для Республики Татарстан, главным гостем которых традиционно является Президент Татарстана Р.Н.Минниханов. Это крупное традиционное мероприятие сообщества «Сэлэт», которое на 7 дней объединяет на своей площадке более 5 000 своих воспитанников разных лет от мала до велика, которые приезжают в Билярек с семьями для того, чтобы окунуться в атмосферу «Сэлэт» и оказаться вместе на исторической земле. В рамках программы форума реализуется полномасштабная образовательная программа с участием выдающихся ученых, деятелей культуры и искусств, проходят выставки и мастер-классы, ворк-шопы и круглые столы;

- Премия «Сэлэт» в области поддержки одаренных детей и талантливой молодежи «Самрух» – это подведение итогов работы «Сэлэт» за прошедший год, чествование самых активных членов сообщества, а также выражение слов благодарности в адрес педагогов и партнеров сообщества «Сэлэт».

Б) Инфраструктурные проекты:

- Научно-образовательный центр «Фэнсар» – это круглогодичный центр, который размещен в Билярске и является фундаментом для реализации стратегического проекта – Молодежного академического городка «Фэнсар». Центр «Фэнсар» позволяет организовывать профильные выездные школы одновременно для 100 одаренных детей на протяжении всего года и является центром притяжения для талантливой молодежи Республики Татарстан и соседних регионов;

- Детский оздоровительный лагерь «Звездный-Йолдызлы» - это летняя база «Сэлэт», которая в перспективе планируется сделать круглогодичным центром отдыха

и развития одаренных детей и талантливой молодежи. Располагаясь в 35 км от Казани (Лаишевский район), «Йолдызлы» имеет потенциал стать Татарстанским «Артеком». Сегодня лагерь вмещает 220 детей и ежегодно собирает на профильные смены участников с десятков регионов страны, а также стран ближнего и дальнего зарубежья;

- Молодежный туристический центр развития ремесла и профессионального мастерства «Иске Казан» - это проект, направленный на содействие профессиональной ориентации одаренных детей и подростков в рамках учебно-оздоровительных лагерей, фестивалей и форумов, а также систему сквозного мониторинга профессиональных интересов и предрасположенностей детей и молодежи. Самым ярким примером реализации данной задачи является Ежегодный фестиваль профессионального мастерства и ремесленничества «Иске Казан», в рамках которого дети имеют возможность прикоснуться к старинным ремеслам, а также под чутким руководством наставника создать своими руками изделие с использованием самых последних технологий согласно стандартом WorldSkills.

Благодаря тщательному отбору участников проектов «Сэлэт», реальному следованию принципам сообщества, а также внимательному отношению к качеству реализуемых программ на протяжении всего времени, сегодня «Сэлэт» – это еще и Среда, собирающая и развивающая детей, стремящихся к знаниям и науке, в особенности тех, кто проявил свои интеллектуальные способности в различных конкурсах и олимпиадах. Это среда, в которой талантливые дети и молодые ученые знакомятся друг с другом и с именитыми наставниками и могут получить помощь в выборе будущей профессии в соответствии с их способностями, а также в выборе направления саморазвития и образа жизни. Это Среда, в которой созданы все условия для изучения и совершенствования татарского языка, для общения на татарском языке, наряду с этим активно используются русский язык и иностранные языки как в общении, так и в обучении.

К настоящему времени практически сформировалась еще одна сущность «Сэлэт» – это «Сэлэт» как пространство. Пространство «Сэлэт» не ограничивается территорией города или республики, местом проведения лагеря или любого другого мероприятия. Пространство «Сэлэт» создается детьми, которые проходят через большой конкурс, чтобы найти себя и стать частью большого сообщества; молодежью, которая выросла на принципах «Сэлэт» и растет вместе с «Сэлэт», реализуя себя лично и профессионально в рамках деятельности «Сэлэт»; старшим поколением, которому не безразлично будущее и которое видит в поддержке одаренных детей и талантливой молодежи способ улучшения текущего положения дел в родной республике, стране и в мире, в целом. Пространство, которое создается благодаря языку, который учит нас мыслить и общаться категориями нового порядка [3].

«Идея «Сэлэт» проста – это накопление интеллектуального потенциала республики, духовное оздоровление общества. Это – наполнение реальным содержанием активно «проповедуемых» учеными понятий экология души, экология культуры, экология языка. Это – формирование «всем миром» интеллектуальной и духовной элиты общества, сильных, нравственных личностей, способных стать конкурентоспособными лидерами в самых различных сферах жизнедеятельности республики. И в основе реализации перечисленных идей – круглогодичная работа по поиску и отбору детей, показавших свою одаренность высокими результатами на предметных олимпиадах, различных конкурсах; реальная поддержка учащихся, которые своей учебой, победами на олимпиадах проявляют свою особенность, стремление быть лидерами, быть первыми, зачастую зарабатывая имидж «выскочки», «белой вороны» в своих школах. Формула этого сообщества, технология его формирования универсальна, проста и понятна всем, она способна естественным образом приводить к самоочищению общества, сближению республик и регионов на высокоинтеллектуальном и духовном уровне на территории всей России.

В заключение хочу еще раз с благодарностью вспомнить академика Мирзу Исмаиловича Махмутова и подчеркнуть ту огромную роль, которую он сыграл в становлении и развитии сообщества одаренных детей и талантливой молодежи «Сэлэт» и как ученый-исследователь, и как педагог, и как наставник, встречаясь с детьми в учебно-оздоровительных лагерях, осенне-весенних сессиях, участвуя с яркими выступлениями на круглых столах и конференциях «Сэлэт».

Список литературы

1. Шакирова Д.М., Сибгатуллина И.Ф., Сулейманов Д.Ш. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии (под редакцией действительного члена РАО и АНТ, д.п.н., профессора Махмутова М.И.). Казань: Центр инновационных технологий, 2005. 312 с.
2. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины и следствия // Актуальные проблемы современного образования / Под ред. М.И. Махмутова. -Казань: Центр инновационных технологий. - 2001.
3. Suleymanov D.S. Natural cognitive mechanisms in the Tatar language // In the Collection of the Vienna Proceedings of the Twentieth European Meeting in Cybernetics and Systems Research. Edited by Robert Trappel. Vienna, Austria, 6–9 April, 2010. – P. 210–213.

Тазиев С. Ф.

к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: pioner10@list.ru

**ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ К РЕШЕНИЮ
СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ**

Аннотация: В статье раскрывается концепция и программа организации развивающего пространства в условиях детского оздоровительного лагеря на основе выбора и коллективной мыследеятельности детей и подростков. Представлен опыт организации жизнедеятельности детей и подростков в лагере на основе разрешения проблемных ситуаций.

Ключевые слова: педагогика проживания, свободный ребенок, решение проблемных ситуаций, коллективная мыследеятельность, развивающее пространство

Taziev S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department,
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail address: pioner10@list.ru

**PREPARATION OF CHILDREN AND TEENAGERS TO THE SOLUTION OF
SOCIAL PROBLEMS IN THE SETTING OF A SUMMER HOLIDAY CAMP**

Abstract: the article describes the concept and program of creating a nurturing environment in the setting of a children's holiday camp on the basis of children's and teenagers' choice and collaborative thinking. The author refers to the experience of organizing children's and teenagers' stay and activities in the holiday camp through problem solving.

Keywords: problem solving, collaborative thinking, nurturing environment.

Происходящие в последнее время социально-политические, экономические и культурные преобразования вызывают глубокие изменения во всех сферах жизни

общества и жизни каждого отдельного человека, приводят к формированию новых взглядов на социальные, духовно-нравственные проблемы. Период глобального реформирования российского общества характеризуется новыми повышенными требованиями к выпускникам образовательных учреждений, которые должны не только иметь определенные знания, умения и навыки, но должны быть подготовлены к новым политическим, экономическим отношениям, к встрече с трудностями конкурентной жизнедеятельности, уметь себя социально защитить, сохранять нравственную стойкость, противостоять негативным явлениям, отклонениям в окружающей социальной действительности.

К сожалению, наблюдаются явления социальной дезадаптации, неприятия молодыми людьми общепринятых норм социума, растет число выпускников школ, не устроивших свою дальнейший образовательно-культурное развитие, попадающих на влияние негативной открытой социальной среды, что нередко приводит к появлению потребительского отношения к людям, ослаблению социального самоконтроля, к отклонениям [социального характера в поведении].

Все это требует изменения содержания и технологий деятельности образовательных учреждений. Пока в них преобладают вербальные, репродуктивные формы и методы обучения и воспитания, главное, они основываются на принуждении, отсутствии личностной свободы ученика, не реализуется его право на выбор. Имеет место недостаточное использование реальных ситуаций для проявления субъектной позиции личности. Деятельность ребенка лишена этапов самоцелесолюбия и самопланирования, самоанализа, то есть характеризуется почти полным отсутствием самостоятельности, являющейся основой социально полноценной личности.

Одним из мощнейших механизмов социализации личности ребенка в образовательной системе является детский оздоровительный лагерь, который характеризуется особой обстановкой, отличающей от домашней и школьной, такими важными и редкими свойствами лагерной жизни, которые позволяют юным обрести опыт общения с природой:

1. Обстановка совместного проживания детей. Познание способа совместного проживания в группе сверстников обладает свойством обучения детей поведению в коллективе, которое редко где еще можно найти.

2. Развлечение и отдых. Лагерь всегда должен быть отдыхом. Игра это естественное состояние детей и необходимость для взрослых. Приобретение навыков проведения отдыха, которые впоследствии станут сопровождать вас на протяжении всей жизни - это ценный опыт.

3. Создание опыта демократии. Дети в лагере имеют возможность первый раз пожить в реальном демократическом сообществе.

Участие в программах лагеря. Дети принимают участие в планировании лагерной жизни и осуществлении программ.

Понимание взрослыми и руководство ими. Взаимоотношения с воспитателями - это новый вид отношений со взрослыми для большинства детей. Хороший воспитатель - это такой воспитатель, который любит детей, понимает их индивидуальность, оказывает помощь, высказывает предложения, слушает их и направляет их поведение.

Процесс индивидуального взросления и развития. Лагерь должен предлагать ребенку шанс раскрыть свои собственные потенциальные возможности, испытать личную инициативу и завоевать уважение за свое индивидуальное поведение.

Тренировка безопасного и здорового образа жизни. В лагере необходимо тренировать привычки поддерживать здоровый образ жизни и практически воплощать навыки, а не просто устраивать разговоры о безопасном и здоровом образе жизни.

Развитие новых навыков и интересов и усовершенствование прежних.

Развитие духовной жизни и ценностей.

Дети в лагере получают большое развитие и улучшают следующие

характеристики:

- а) ответственность - навык отвечать за собственные поступки;
- б) принятие решений - навык самостоятельного размышления;
- в) самосознание - навык отделять себя от других;
- г) межличностные отношения - навык обретать друзей и вливаться в коллектив;
- д) общественное поведение - навык уважения прав других;
- е) забота об охране природы - навык высоко ценить окружающую природу.

В данной статье мы представляем программу «Солнечный городок» как один из вариантов летнего отдыха детей и подростков, приближенный к реальным социально-экономическим условиям, не требующего особых материальных затрат, даем некоторое педагогическое оснащение - технологии, позволяющие реализовать обозначенные свойства лагеря. Программа была реализована нами в ДОЛ «Солнечный» г. Набережные Челны Республики Татарстан.

Поднять детей и подростков на новый уровень осмысления глобальных проблем; максимально актуализировать их знания, полученные в школе; раскрыть сущность глобальных проблем человечества, показать, что их решение требует усилий как на межгосударственном уровне, так и непосредственно каждого из нас; раскрыть проблему здоровья людей и показать, что данная проблема является глобальной проблемой человечества; развивать навыки групповой работы; учить анализировать полученную информацию, развивать воображение, учить видеть причинно-следственные связи, вести аргументированный спор, развивать умение анализировать проблемные ситуации, возникающие в личной и коллективной жизнедеятельности, в жизни общества – от те главные задачи, которые являются главными в реализации программы.

Основные идеи программы:

1. Летний оздоровительный лагерь - система дополнительного образования, лагерь сегодня является учреждением, включенным в общую систему образования с учетом специфических условий, в которых оно действует.

Идея образования - идея создания для ребенка определенных условий, обеспечивающих его адаптацию к обществу и его дальнейшее развитие. Образование в условиях лагеря формирует человека не только знающего, но и духовно и телесно развивающегося, т.к. лагерь имеет большие шансы для этого, чем школа. Лагерь позволяет осуществлять гуманистический подход к ребенку - свободный, идущий от самостоятельной инициативы ребенка направленный на усвоение осмысленных элементов личностного опыта. Через деловую игру, через организацию индивидуальной и коллективной мыследеятельности дети имеют возможность пройти через новый жизненный контекст изученного в школе, получить новые социальные знания и умения. В процессе «проживания» в городке, участия в его жизни и деятельности осваиваются не только сведения, но и способы освоения, использования опыта горожан в личной и общественной жизни.

2. Педагогика проживания. Педагогика мероприятий требует «принятия мер», т.е. каких-то действий и дел для получения намеченных результатов. Она по-своему удобна, потому что основывается на элементарной педагогике: два мероприятия лучше одного. В педагогике же проживания на первое место выходит общение, образ жизни. Сюда входят: защита ребенка от жизненных невзгод, конфликтов, от холода и голода, одиночества, организация досуга, разрешение личностных проблем перед всеми остальными. Педагоги в лагере становятся самыми близкими людьми, другими словами, «временными родителями», «главами семей». Дети, отдыхающие в лагере, должны чувствовать себя как дома. В домашних условиях ребенок самостоятельно или при помощи родителей выбирает вид и форму занятий, в удобное для себя время и своими темпами выполняет желанную работу. Поэтому педагогика проживания предполагает свободу выбора занятий и участия в общегородских и отрядных делах,

предлагаемых взрослыми. Требования к педагогу в этих условиях особые: высокая культура общения, умение организовать педагогическое общение, способность строить взаимоотношения, взаимодействие, включать ребенка в различные виды деятельности с учетом его индивидуальности (родитель хорошо знает каждого своего ребенка), определять вместе с ним зону его ближайшего развития. Выпадает привычная регламентированная организация жизни и деятельности детей в лагере. Главным становится совместная работа, взаимодействие, базирующиеся на открытости и искренности, сильной инициативе, открытом выражении своих взглядов, рациональной работе над собой. Таким образом, организационной формой и способом управления жизнедеятельностью ребенка в лагере становится его ВЫБОР в решении личных и общественных проблем.

3. Свободный ребенок и свободный педагог. Потребность в свободе глубоко заложена в человеке, связана с сутью его природы. Свобода ощущается каждым человеком прежде всего как личное чувство, как субъективное явление, заключающееся в возможности самостоятельно сделать выбор и нести ответственность за него. Свобода выбора - свобода решения - свобода действий - свобода творчества и самовыражения. Поэтому отказались от названия «лагерь». Раз лагерь - значит отряды, жесткий режим, профиль или элементы военизации. «Солнечный городок» - название идеальное. Городок - значит небольшой, детский, с детскими законами и правилами. Солнечный - значит здесь всегда тепло, уютно, хорошо, каждый здесь свободен. Все это противостоит жесткой регламентации.

Сегодня выращивать свободную личность приходится педагогу, который сам внутренне не свободен. Поэтому есть необходимость такой организации жизни, которая заставляла бы каждого взрослого жить в режиме самоопределения, личной ответственности за свой выбор. Взрослый вместе с ребенком вынужден учиться быть свободным.

Организационной формой и способом управления воспитательной системой, как мы уже подчеркивали, является ВЫБОР:

- пути развития каждым ребенком;
- способов удовлетворения его новых актуализирующихся потребностей;
- содержания и форм деятельности;
- педагога группы;
- способов организации своей жизни и т.д.

4. Осознание собственного «Я». Это один из наиболее трудных моментов для подростков. Нет необходимости доказывать значимость этой работы. Ведь кроме коррекционной цели эта работа является и поддерживающей, влияющей на повышение самооценки. Не ставится задача ломать характер ребенка задача воспитателей - помочь ему найти свое место в системе отношений, понять истоки своего поведения, своих проблем, ориентировать его на доброе отношение к людям, к себе самому.

5. Применение ролевой игры как ведущего метода организации жизнедеятельности детей и подростков в лагере. Народная мудрость гласит: «Путь дети играют больше, какие они в игре, такими они будут в груди, семье, обществе». Это в полной мере можно отнести к ролевым играм. Ролевая игра является самым простым способом примерить на себя те роли, которые через много лет станут профессией, социальным положением, жизненной позицией. В любой игре, в ролевой в особенности, заложен исследовательский смысл: моделируя различные ситуации, вовлекая в них ребят, идет подготовка их к разным сферам жизни.

Программа предусматривает протяженную во времени (на лагерную смену) деятельность Солнечного городка, в которой тесно переплетаются ролевая, деловая, организационно-деятельностная игры и воспитательное ориентирование, сотрудничество детей и взрослых, их совместное творчество, психологический тренинг, знания с отработкой умений. Главное в программе - создание внутренней ориентации

ребенка (подростка) на Мир. Добро. Истину, Красоту. Веру, Надежду и Любовь.

«Проживая» в Солнечном городке ситуации, похожие на жизнь взрослых в городе (обществе), накапливая чувственно-мыслительный опыт общения в разновозрастном коллективе, где взрослые и дети равны, где отсутствует борьба за власть, соперничество, где в хорошем смысле слова есть сотрудничество, доверие и ответственность, сознательная дисциплина, работа в команде, с вариантами позитивного выхода, есть возможность «прожить» опытными путем конфликтные ситуации, делать то, что никогда еще не пробовал, быть самим собой, реализовать желание стать взрослым. Опыт показал, что дети и подростки до сих пор не задумывались о себе, как о личности, с ними редко говорят и советуются, как со взрослыми, редко обращают внимания на их чувства. А в Солнечном городке все жители равноправны, они сам и ведущие всех учреждений, причем взрослые, ведущие программу, так же включены в деловые отношения. И как в настоящем городе есть в городке своя администрация (Мэрия), есть много учреждений, работающих по тем же правилам.

Новый концептуальный взгляд на лагерную жизнь, ребенка и образовательно-воспитательный процесс в ДОЛ требует введения системы новых технологических средств, разработанных специально для успешного функционирования модели и обеспечивающих жизнеспособность ее базовых технологий: административной, обучающей, профессионально-обучающей, воспитательной, информационной.

Одним из таких средств мы считаем ситуацию. Ситуация – средство составления организационной модели развивающей среды. Используя данное средство, необходимо понимать следующее.

Ситуация содержит в себе механизмы саморазвития (внутренний – сам человек и внешний – коллектив), а также цели и средства деятельности.

Результатом жизнедеятельности человека в условиях ситуации являются выработка потребностей-способностей, изменение духовности, сознания и воли.

Каждая развивающая технология состоит из специфической системы проблемных ситуаций. По сути, все развивающее пространство в образовательном учреждении может быть представлено системой проблемных ситуаций.

Рассмотрим организацию развивающего пространства ДОЛ в условиях разрешения проблемной ситуации.

Целевое пространство

1. Запуск внешнего механизма саморазвития (включение обучающегося в систему отношений): дети объединяются по желанию, по личной симпатии или общему интересу в творческие группы – создается внешний механизм саморазвития для каждого члена группы.

2. Начало выращивания внутренних целей (новых потребностей) ребенка: постановка проблемы, обсуждение целей предстоящей деятельности, определение общей целевой зоны (мы убеждены, что цели только индивидуальны, так как каждый должен в результате получить личную выгоду. При совместной деятельности можно лишь говорить об общей зоне целей). Выбор средств, позволяющих реализовать цель. Проектирование результата.

Определение ключевых понятий (смысловых опор поисковой /продуктивной/ деятельности). Рефлексия организации целевого пространства.

Поисковое пространство

1. Исследование, коррекция отношений.
2. Продолжение выращивания внутренней цели (новой потребности) у каждого члена коллектива.

3. Развитие способностей (овладение средствами) самостоятельного добывания знаний.

4. Формирование собственной позиции, убеждений.

Происходит организация продуктивной (поисковой) деятельности по творческим группам: коррекция векторов движения индивидуальных целей и общей целевой зоны; определение способов совместной деятельности (кто, что будет делать, в какой последовательности); исследование проблемы и реализация программы общей деятельности – получение точного прогнозируемого результата; выработка личных, групповых позиций; рефлексия произведенной (индивидуальной, общей) деятельности: оценка норм отношений, проявление предметной, профессиональной способности (оценка производится в такой последовательности: вначале обучающийся сам оценивает себя, затем его оценивают члены творческой группы, лишь потом – педагог (технолог), который выделяет, прежде всего, положительное и обсуждает с каждым вектор его дальнейшего роста).

Рефлексивное пространство

1. Осознание ребенком норм отношений с другими детьми, закрепление культурных норм
2. Выявление ошибок, их причин и путей исправления (проверяется и корректируется реализация программы индивидуального развития).
3. Осознание реализации цели деятельности (технического задания).
4. Определение степени овладения конкретной способностью.
5. Закрепление культурных норм успешной деятельности.
6. Выявление затруднений, содержание которых определяет цели последующей деятельности.

Данное развивающее пространство было успешно функционировало на всех этапах реализации программы и основных городских делах:

Первый этап программы - представление «новым» жителям администрации Солнечного городка; создание «команд (детских и подростковых групп); внедрение «паспортной системы»; формирование городской избирательной комиссии; предвыборная кампания; выборы в Городскую Думу и лидеров групп; презентация групп; присвоение названий улицам, домам, площадям; праздник Солнечного городка (открытие смены).

Второй этап программы - организационно-деятельностная игра по разработке программы деятельности «Солнечный городок, кто твой хозяин?»; создание Банка идей и предложений; формирование и работа творческой группы разработчиков плана деятельности городка; обсуждение и принятие плана на совместном заседании Городской Думы и администрации городка; определение профессии и рода занятий каждого жителя городка (администраторы учреждений и организаций, товароведы, художественные руководители учреждений культуры, рабочие, конструкторы, инкассаторы, редакторы, художники, рекламные агенты, актеры, юристы, парикмахеры, дворники, экономисты, рабочие столовой, инструкторы по спорту, руководители творческих студий, кассиры, контролеры, предприниматели и др.); открытие учреждений: биржа груды, торговая фирма, рекламная кампания, сырьевая биржа, налоговая инспекция, банк, полиция, предприятия, юридическая контора, бизнес-клуб, радио-телекомпания, пресса и информбюро, почта, кинотеатр, театр, салон красоты, казино, видеосалон, библиотека, дискотечный зал, кафе, турбюро, магазин, аукцион, комиссия по экологии, суд присяжных и другие учреждения, которые захотят открыть жители городка (во время ролевых игр могут открываться и другие учреждения); на территории лагеря могут быть разбиты участки и открыты «фермерские хозяйства» по выращиванию цветов, овощей и ягод; открытие творческих центров и мастерских, клубов по интересам, например, эстетического цикла, спортивных секций; продажа портфелей руководителей - выборы руководителей предприятий, учреждений, организаций; определение и внедрение городской валюты (лучики). «Лучик» можно потратить: на телефонный звонок домой, на дополнительное время купания, на дополнительное время дискотеки, на заказ-поздравление на

дискотеке или через радиоузел, на покупку изделий предприятий (кружков), сладостей в дни Сабантуя или Ярмарок.

Третий этап программы - это основной и самый длинный по времени и большой по объему работы этап, Администраторы, получив в Бизнес-клубе лицензию на открытие того или иного учреждения, получают в Банке установленный первоначальный капитал, который в установленный срок должен быть возвращен. В противном случае предприятие объявляется банкротом. Обращаясь на Биржу труда, они производят набор служащих и рабочих, возможно на конкурсной основе. Далее - поиск партнеров, деловые переговоры заключение договоров, контрактов. И как итог-работа предприятий. Например, один из отрядов выбрал предприятие по изготовлению сувениров. Выбрав директора и получив по лицензии определенную сумму, набрав коллектив рабочих, конструкторское бюро определенное время разрабатывает образец какого-либо определенного сувенира. Просчитав количество требуемых материалов, на сырьевой бирже получают сырье. Налаживают производство и выпускают определенное количество сувениров. По условиям игры предприятие не может продавать свою продукцию, поэтому заключаются договора с Торговой фирмой и рекламной кампанией. В этом помогает Юридическая контора. Через определенное время работники учреждений, предприятий и организаций получают зарплату, которую можно потратить купив товар, посетив учреждения культуры, воспользовавшись услугами службы быта.

Биржа труда ежедневно выдает трудовые наряды для всех желающих, как коллективные, так и индивидуальные. «Биржевики» принимают работу и выписывают чеки для получения валюты в городском банке. Для предотвращения рэкетов и т.п. на каждого жителя в банке открываются сберегательные книжки, где ежедневно записываются заработанные «деньги» (можно под проценты, как решит Городская Дума).

Городская Дума, состоящая из старших ребят под руководством взрослого, на своих ежедневных заседаниях оперативно решает все проблемы и вопросы, касающиеся жизнедеятельности горожан. Решением Думы могут быть изменены режимные моменты (за исключением времени приема пищи и продолжительности сна), проведены или отменены общегородские дела, выработаны атрибуты, символы, награды.

Решения Городской Думы может отменить только народное собрание как высший орган городка, собирающийся по мере необходимости и по предложениям самих горожан или администрации городка.

Цель общегородских дел подчинена целям и задачам программы: коллективное творчество, коллективная мыследеятельность, участие каждого, раскрепощенность, умение работать в команде, свобода, артистизм. Используются: творческие коллективные дела, ролевые игры, традиционные праздники, игры, конкурсы, соревнования, шоу-программы, тематические дни и др.

Каждый день городка имеет три составляющие: театрализованное открытие, творческие ролевые игры, соревнования или конкурсы, вечер с элементами игр и состязаний.

Четвертый этап программы - подведение итогов смены в Солнечном городке, поощрение Городской думой отличившихся горожан.

Жизнь в Солнечном городке, повторяющем структуру и содержание взрослой жизни, взрослых отношений, дает возможность каждому попробовать свои силы в настоящем деле, учиться работать, общаться, создавать что-то своими силами. Это тренировка умения решать задачи жизненных ситуаций, конфликты, понимать других людей, найти дело по душе, быть успешными, не сдаваться перед трудностями, ощутить радость личностного роста.

Опыт показал, что «Солнечный городок» органично вплетается в жизнь детскую

коллектива, помогает, направляет, создает особую атмосферу доверия, искренности, теплоты и имеет реальный выход в дальнейшем во взрослую жизнь, готовность к решению социальных проблем. Это подтверждают результаты анкетирования, проведенные среди участников программы. Анализ полученных данных показал, а) позитивные изменения самооценки - 87%, положительная оценка жизни городка - 97,3%, позитивное внутреннее состояние в течение смены - 87%. Жизнь в Солнечном городке была названа: хорошая, как в сказке, как в настоящей жизни, мир добра и тепла, интересно, чудо для всех, праздник каждый день, чувствуешь себя человеком.

Список литературы:

1. Тагиев С.Ф. Организация воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере. – Йошкар Ола, 2005.
2. Тагиев С.Ф. «Солнечный городок» - интенсивная педагогическая технология. – Елабуга, 2000.

УДК 378.1

Талышева И. А.

к.п.н., доцент кафедры педагогики

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: ira.talysheva@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ У БУДУЩИХ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: статья включает в себя исследование профессиональной пригодности, выявление критериев, необходимых для ее повышения, а также раскрываются возможности формирования педагогической компетенции будущих мастеров производственного обучения.

Ключевые слова: профессиональная пригодность, работоспособность, стрессоустойчивость.

Talysheva I. A.

PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: ira.talysheva@mail.ru

STUDY OF PROFESSIONAL FITNESS DO FUTURE TRAINERS

Abstract: The article includes a study of professional suitability, identify the criteria necessary for its increase, as well as reveal the possibility of formation of pedagogical competence of the future trainers.

Keywords: professional suitability, availability, stress resistance.

Конкурентная среда современного промышленного производства требует от системы профтехобразования подготовки рабочих на высоком качественном уровне. Владение необходимыми профессиональными компетенциями рабочими возможно лишь в случае демонстрации их мастером производственного обучения достойных примеров для подражания.

Именно поэтому, одной из актуальных задач профессиональной подготовки будущих педагогов профессиональных колледжей является наличие сформированность у последних ряда компетенций, необходимых педагогу. Способность работать с людьми предполагает наличие у будущего педагога повышенной стрессоустойчивости. Это качество формируется в процессе становления личности. Поэтому, для студентов, выбравших профессию педагога, необходимо иметь высокий уровень

стрессоустойчивости с целью предупреждения профессиональной деформации личности. Считаем, что ряд компетенций, прописанных в ФГОС ВО по направлению подготовки 051000. 62 «Профессиональное обучение» таких как: владением нормами педагогических отношений профессионально - педагогической деятельности при проектировании и осуществлении образовательного процесса, направленного на подготовку рабочих (специалистов) (ОК-9);готовностью анализировать информацию для решения проблем возникающих в профессионально-педагогической деятельности (ОК-27);способностью развивать профессионально важные и значимые качества личности будущего рабочего (специалиста) (ПК-2);готовностью к формированию у обучающихся способности к профессиональному самовоспитанию (ПК-9), могут быть сформированы при наличии у студентов высокого уровня стрессоустойчивости.

Специфика деятельности мастера производственного обучения связана с высокими рисками травматизма учащихся колледжа. Так как неумелое владение средствами и инструментами производства ими может привести к серьезным физическим травмам. Соблюдение техники безопасности и аккуратное выполнение работы учащимся зависит от демонстрации педагогом таких качеств как: высокая работоспособность и стрессоустойчивость.

Работоспособность (человека) (англ. work capacity) — характеристика наличных или потенциальных возможностей индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени. Работоспособность зависит от индивидуальных психофизиологических ресурсов, степени их тренированности или истощенности, а также внешних условий деятельности. По отношению к решаемой задаче выделяют максимальную, оптимальную и сниженную работоспособность. Оценка ее степени проводится на основе сопоставления текущих показателей исполнения деятельности и психофизиологических функций с фоновыми показателями, полученными, например, в состоянии оперативного покоя [2].

Результативность выполнения задания оказывает стимулирующее воздействие на сохранение более высокого уровня работоспособности. Интерес у студентов к эмоционально привлекательной в учебной работе деятельности увеличивает продолжительность ее выполнения и уменьшает стресс [3].

Устойчивое поведение человека в условиях стресса (стрессоустойчивость) является одним из важных психологических факторов обеспечения успешного преодоления стресса. Исследование природы стрессоустойчивости, путей и средств ее формирования и поддержания имеет важное значение для целого ряда жизненных и профессиональных событий, которые протекают в профессиональных условиях [4].

В настоящее время, несмотря на достаточное количество работ по данной проблеме, нет ясности в понимании сущности стрессоустойчивости. Однако эти вопросы нашли отражение применительно к понятию «эмоциональная устойчивость», которые некоторые авторы (М.И. Дьяченко, Я. Рейковский) считают синонимом понятия «стрессоустойчивость». Так, в психологическом словаре под редакцией А. Петровского стрессоустойчивость трактуется как совокупность личностных качеств, позволяющих работнику переносить стресс- значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья.

Свойство стрессоустойчивости на всех уровнях его регуляции и проявления означает стабильность функций организма и психики при воздействии стресс-факторов, их резистентность(сопротивляемость) и толерантность (выносливость) к экстремальным воздействиям, функциональную приспособляемость (адаптированность) человека к жизни и деятельности в конкретных экстремальных условиях, и наконец, способность компенсировать чрезмерные функциональные сдвиги

(нарушения) при воздействии стрессоров [1].

Нами было проведено исследование на определение у студентов инженерно-технологического факультета Елабужского института Казанского Федерального университета 1-2 курсов, будущих мастеров производственного обучения стессоустойчивости и работоспособности, как значимых профессиональных качеств педагога.

Считаем, что эти понятия взаимосвязаны: педагог, обладающий высокой работоспособностью способен преодолевать профессиональный стресс.

В исследовании принимали участие студенты инженерно-технологического факультета Елабужского института Казанского Федерального университета первого и второго курса, в количестве 50 человек.

Для проведения исследования, использовались такие методики, как тест-опросник на стрессоустойчивость «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге», тест «Оценка трудолюбия и работоспособности» для оценки уровня работоспособности [5].

Тестирование проводилось в бланковом варианте, испытуемые были мотивированы на добросовестное отношение к диагностическим процедурам и имели возможность получить результаты исследования.

Результаты эмпирического исследования диагностики уровня работоспособности: 23 респондентов получили высокий уровень работоспособности; 23 респондентов - средний; 4 респондента – ниже среднего уровня.

Из представленных выше данных, мы видим, что будущие мастера производственного обучения имеют высокую и среднюю работоспособность. Они способны будут выдерживать длительные и интенсивные нагрузки в профессиональной деятельности педагога.

Результаты эмпирического исследования диагностики уровня стрессоустойчивости показали, что у 16 респондентов большая устойчивость к стрессовым ситуациям и воздействию стресса на организм; у 14 респондентов - высокий уровень стрессоустойчивости; у 12 респондентов уровень стрессоустойчивости является пороговый; у 8 респондентов низкий уровень стрессоустойчивости.

Как видно, уровень стрессоустойчивости у нашей выборки развит средне. 93 % респондентов способны будут справляться со стрессовыми ситуациями конструктивно.

Далее нами был проведен корреляционный анализ взаимосвязи между параметрами стрессоустойчивости и работоспособностью у будущих педагогов. Расчет коэффициента корреляции производился по критерию Пирсона при помощи автоматизированной статистической функции Microsoft Office Excel. Величина коэффициента корреляции составила $r=0,36$.

Стрессоустойчивость и работоспособность у будущих педагогов имеют сильную положительную взаимосвязь. Чем выше работоспособность, тем выше будет педагог демонстрировать свою стрессоустойчивость в профессиональной деятельности.

Таким образом, можем предположить, что студенты нашей выборки по необходимым профессиональным качествам: работоспособность и стрессоустойчивость являются профпригодными.

Список литературы:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. - М.: 2006. - 528 с.
2. Ефремов Е. Г., Новиков Ю. Т.. Психология труда. – М.: Наука, 2008. – 349 с.
3. Мандрикова Е. Ю. Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников. – М.: 2010. – 22 с.
4. Сорочан Е.А. Психология профессиональной деятельности. – М.: 2005. – 564 с.
5. Энциклопедия психологических тестов / под ред. А. Карелина. - М.: АСТ, 1997. - 721 с.

Таренко Л. Б.

доцент кафедры Информационных технологий
УВО «Университет управления ТИСБИ», Россия Казань
e-mail: LTarenko@tisbi.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН
ИНФОРМАЦИОННОГО ЦИКЛА**

Аннотация. В статье раскрываются особенности практико-ориентированного подхода в формировании профессиональных и аналитических умений студентов и рассматриваются вопросы организации учебного процесса с использованием проблемных задач.

Ключевые слова: информационные технологии; профессиональная деятельность; формирование умений, практико-ориентированный подход, проблемные задания

Tarenko L. B.

Associate Professor, department of the Information Technologies,
University of Management «TISBI», Russia, Kazan »

**FORMATION OF ANALYTICAL ABILITIES OF STUDENTS IN THE
COURSE OF DISCIPLINE STUDYING INFORMATION CYCLE**

Abstract: The article describes the features of a practice-oriented approach in the formation of professional and analytical skills of students and addresses the organization of educational process with the use of problematic tasks.

Keywords: information technologies; professional work; formation of skills, practice-oriented approach, problem tasks

Постоянное развитие отрасли информационных технологий формирует совершенно новые задачи и принципы работы для высших учебных заведений: не просто качественное образование в узких рамках будущей профессии, а обучение студента целому спектру профессиональных умений и навыков, позволяющих максимально быстро и эффективно приступить к выполнению своих обязанностей в рабочей среде. В настоящее время выдвигаются новые, более высокие требования к подготовке студентов в области информационных технологий. Будущие специалисты должны уметь анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, быстро находить нужную информацию, логически мыслить, использовать новые научные знания в своей профессиональной деятельности, планировать, организовывать и вести исследовательскую и инновационную деятельность.

В связи с этим актуальными становятся проблемы исследования процесса формирования аналитических умений у студентов информационно-ориентированных направлений подготовки, разработки средств, механизмов, технологий, подходов их формирования в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе.

Новые требования к подготовке студентов основаны на интеллектуально-инновационном характере деятельности и предполагают наличие следующих функционально-оперативных характеристик будущего выпускника:

- обширные знания в области своей профессиональной деятельности;
- навыки в решении возникающих проблем, включая анализ и синтез;
- инновационное мышление;
- инициативность в реализации принятых решений;
- готовность работать как самостоятельно, так и в составе групп;
- социальная коммуникабельность;

– способность к нестандартным и оригинальным решениям и др.

Существует множество различных образовательных программ в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), каждая из которых готовит студентов к разным, но одинаково полноценным профессиям. В Университете управления "ГИСБИ" подготовка специалистов в области ИКТ осуществляется на факультете информационных технологий. На сегодняшний день факультет готовит бакалавров по следующим перспективным, имеющим большой спрос на рынке труда направлениям подготовки: «Информатика и вычислительная техника», «Прикладная информатика» и «Информационные системы и технологии».

Подготовка бакалавров в области информационных технологий имеет ряд особенностей, среди которых можно выделить следующие:

- наличие большого числа используемых языков программирования и средств разработки;
- динамичность и инновационность сферы информационных технологий (ИТ), что требует постоянного обновления учебных программ и содержания по ИТ-дисциплинам;
- практико-ориентированная направленность подготовки, когда от студента требуется большая самостоятельная работа по написанию различных программ и разработке приложений.

При этом основное внимание уделяется дисциплинам, которые обеспечивают базовую подготовку будущих ИТ-специалистов: основы программирования; структуры и алгоритмы обработки данных; разработка и реализация приложений с базами данных.

Существенной особенностью дисциплин является их практическая направленность, связанная с написанием большого количества программ на практических занятиях. Поэтому важную роль при подготовке имеет комплекс специально разработанных авторских проблемных заданий, главной задачей которых является обучение студентов в процессе их самостоятельной работы на компьютерах, получение навыков применения современных информационных технологий для решения профессиональных задач и формирования аналитических умений.

Последовательное формирование аналитических умений осуществляется более продуктивно и целенаправленно, когда задания представлены в соответствии с уровнем. Данные умения, с учетом уровней организации деятельности, можно разделить на три группы: операционные, тактические и стратегические аналитические умения.

В основу операционных умений положены основные компоненты информационной деятельности: хранение, обработка, и передача любой информации об объекте, об их свойствах и методах.

Операционные аналитические умения детализованы следующим образом:

- умение осуществлять поиск информации с использованием компьютерных технологий;
- умение обрабатывать информацию, оперативно проводить вычисления с заданной точностью;
- умение хранить информацию и оперативно обмениваться ею, используя современные средства телекоммуникации.

При овладении тактическими умениями, студент будет способен выполнять все этапы решения задач с использованием информационных технологий. Технология решения задач на компьютере начинается с постановки задачи, включающей: сбор информации, формулировку условия задачи, определение конечных целей решения задачи, определение формы выдачи результатов, описание данных. Тактические умения – это преобразование исходных данных в результирующие при помощи разработанного алгоритма и отлаженного программного приложения.

Тактические аналитические умения с учетом специфики информационной деятельности детализуются следующим образом:

- умение осуществить анализ информации;
- умение проектировать информационные модели решения, описывать и структурировать данные;
- умение составить алгоритм решения, как поэтапное преобразование исходной информации в результирующую;
- умение осуществить реализацию и отладку алгоритма на компьютере, выявляя причины возникновения ошибок;
- умение модернизировать алгоритм с учетом эргономичности информации;
- умение провести компьютерный эксперимент, осуществить проверку достоверности полученной информации и интерпретацию результатов;
- умение оформить электронный отчет и сопроводительную документацию по выполненной работе.

К стратегической группе умений можно отнести умения создания новых цепочек, многокритериальный анализ и выбор оптимального из них. Создание новой информации наиболее близко к творчеству, это новый качественный уровень информационной деятельности. Выдвижение гипотезы означает, что есть предположение, способ действий, как достичь цели, предложен некоторый план действий. Владение умением выдвигать гипотезу, делать допущения, самостоятельно генерировать идеи, т.е. изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей, находить несколько вариантов решения проблемы важно для специалиста, разрабатывающего программное обеспечение, для подготовки и проведения проекта, основанного на использовании информационных технологий. Стратегические аналитические умения это:

- умение находить несколько вариантов решений учебной проблемы с помощью разнообразных информационных технологий и оценить степень достижения поставленной цели;
- умение обобщить результаты, осуществить выбор оптимального и оценить перспективность применения нового решения;
- умение ставить новые цели, выдвигать новые идеи, строить прогнозы.

Необходимым условием овладения стратегическими аналитическими умениями является высокий уровень сформированности операционных и тактических аналитических умений.

В связи с этим организация учебного процесса при изучении дисциплин информационного блока приобретает следующие основные особенности. Чтение лекций по всему курсу сопровождается использованием компьютерной презентации (лекция – визуализация), включающей в себя слайды по всем разделам курса. Это экономит время, обычно затрачиваемое преподавателем на рисование сложных схем и алгоритмов, дает возможность оперативно обращаться к ранее пройденному материалу, повышает наглядность изучаемого материала. При такой организации занятия студентам преподносится набор знаний, не только по одной конкретной теме, связь с ранее пройденным материалом не теряется, учение организуется как исследование, у преподавателя существует обратная связь со студентами. Студент не замыкается в рамках одной схемы, одного направления использования информационных технологий, он учится учитывать их многогранность, многофункциональность.

Для проведения занятий в интерактивной форме используются оригинальные проблемно-ориентированные задания по основным разделам курса. На занятиях моделируются ситуации будущей профессиональной деятельности. Студентам предлагается разделиться на группы и выполнить практико-ориентированные задания по темам курса, в которых необходимо:

- составить график, который позволит оптимизировать процесс выполнения работы в условиях ограниченного времени.
- осуществить поиск и систематизацию необходимой информации.

Проанализировать отобранные материалы и выбрать оптимальный способ решения проблемы.

- приступить к проектированию структуры доклада, руководствуясь идеями и алгоритмами, почерпнутыми из материалов лекций и собственными идеями и наработками.

- оформить результаты: обосновать выбор решения проблемы и подготовить презентацию и демонстрационный материал для защиты проекта.

Для решения проблемно-ориентированной задачи студенты делятся на группы и распределяют между собой роли: ответственный за презентационный материал, ответственный за текст доклада, ответственный за поиск информации. Информацию, необходимую для выполнения задания, участники группы получают из книг, лекционного материала и из Интернета. Промежуточные обсуждения полученных результатов проводятся по мере выполнения задания.

Завершается работа защитой проекта, в рамках которой студенты представляют:

- текст выступления по заданной теме;
- отлаженную, работающую программу;
- презентацию, отражающую этапы и результат выполненной работы.

В результате выполнения совместной проблемной задачи осуществляется личностное включение студентов в процесс обучения, создаются условия для проявления творческих сил студентов.

Организация учебного процесса, направленная на формирование аналитических умений требует сосредоточения внимания на базовые профессионально и познавательные значимые информационные операции. Студент должен осознать смысл и необходимость получения знаний и умений в будущей профессии. Преподаватель должен поощрять самостоятельность, стремление к достижению результатов в практической деятельности, при переходе от одного уровня трудности к другим, стремление выполнить задания на пользовательском и программистском уровнях, стремление к достижению успеха. Важна оценка процесса и результата работы при выполнении уровневых заданий как преподавателем, так и самим студентом.

Таблица 1

Критерии оценивания выполнения проблемных заданий

Результат	Балл
Решение задачи логично, разработан наиболее эффективный алгоритм, программа демонстрирует авторскую позицию студента. При написании программы студент продемонстрировал применение знаний к реальным практическим ситуациям, объясняет решение программы и дает свою оценку решения проблемы. Студент не затрудняется с ответом при видоизменении задания и исходных данных, и правильно обосновывает принятое решение, владеет разносторонними навыками и приемами написания программ.	86-100
Разработан не самый эффективный алгоритм решения задачи. При написании программы студент продемонстрировал применение знаний к реальным практическим ситуациям, объясняет решение программы. Студент не затрудняется с ответом при видоизменении исходных данных, и правильно обосновывает принятое решение, владеет навыками и приемами написания программ.	71-85
Алгоритм решения задачи разработан по образцу. Студент затрудняется с ответом при видоизменении исходных данных, владеет элементарными навыками и приемами написания программ.	60-71
Не разработан алгоритм решения задачи, программа не написана. Студент демонстрирует непонимание задания.	Менее 60

Текущий контроль выполняется на каждом практическом занятии и заключается в проверке преподавателем правильности работы написанной студентом программы (Таблица 1). Для этого программа выполняется на нескольких тестовых примерах с анализом полученных результатов. Обнаруженные ошибки исправляются студентом.

В рамках дисциплины «Структуры и алгоритмы обработки данных» можно выделить следующие аналитические умения, сформированность которых необходима для решения профессиональных задач:

- умение объединять отдельные компоненты в единую структуру;
- умение обрабатывать как отдельные компоненты структуры, так и всю структуру в целом;
- умение реализовать структуры различными способами: статическое и динамическое распределение памяти;
- умение отделить описание данных от их реализации;
- умение различать физическое размещение элементов в памяти от логического порядка следования

В курсе «Базы данных» разработаны следующие проблемные задания:

- на умение детализировать данные;
- на умение оперировать взаимосвязанными элементами, действующими как единое целое;
- на умение осуществлять многоуровневое описание данных;
- на умение различать уровни абстракции (клиента, разработчика, проектировщика);
- на умение осуществлять поиск с использованием различных методов;
- на умение реализовать различный способ доступа к данным (навигационный, визуальный, массивы);
- на умение задавать ограничение для отбираемых в набор данных (фильтрация).

Таблица 2.

Основные признаки сформированности умений.

<ul style="list-style-type: none"> - Знает определения основных структур для хранения и обработки информации - Умеет составлять алгоритмы решения задач. - Умеет описывать основные структуры на языке программирования. - Владеет навыками написания программ по образцу с использованием структур данных - Умеет анализировать и самостоятельно составлять авторские примеры применения структур данных в программах - Знает линейные структуры данных и их комбинирование - Умеет обосновывать выбор усложненных структур данных и алгоритмов 	<ul style="list-style-type: none"> -Знает общую структуру программы и формат основных операторов -Умеет описывать основные операторы на языке программирования. - Владеет навыками написания программ по образцу с использованием основных операторов - Умеет анализировать и самостоятельно составлять авторские примеры применения основных операторов в программах - Владеет навыками написания программ с различными наборами исходных данных - Владеет навыками программной реализации усложненных структур и алгоритмов
---	---

Задания оцениваются в баллах (таблица 3). Степень раскрытия сущности темы и правильно примененные теоретические знания при разработке структуры базы данных и разработке программного приложения – наиболее важный критерий оценки работы студента над заданием.

Таблица 3

Критерии оценивая проблемных заданий в курсе «Базы данных»

Критерии оценивания	Баллы
С использованием компьютера осуществлены поиск и систематизация необходимой информации. Проанализированы отобранные материалы, запросы в данной предметной области и выбран оптимальный способ решения проблемы. Спроектирована структура базы данных. Представлено отлаженное, правильно оформленное с использованием программных средств и протестированное при различных исходных данных приложение, выполняющее все необходимые запросы. Оформлены результаты: обоснован выбор решения проблемы, сформулированы выводы, подготовлена презентация и демонстрационный материал для защиты работы, соблюдены требования к внешнему оформлению.	90-100
Основные требования к заданию выполнены, но при этом допущены недочёты. В частности, разработана не самая эффективная структура базы данных; для демонстрации работы приложения взята шаблонная задача, имеются упущения в оформлении.	80-89
В работе имеются отступления от требований к выполнению задания, предметная область освещена лишь частично; разработанное приложение имеет неудобный интерфейс, выполнены не все запросы; отсутствуют выводы, слабое оформление презентации.	66-79
Задача представлена, но предметная область не раскрыта, обнаруживается существенное непонимание использования программных средств для решения практических задач.	60-65

Программирование, как и всякая сложная деятельность, требующая решения проблемных задач, представляет широкие возможности для развития мышления у студентов. Залогом того, что выпускник, будущий IT-специалист, успешно справится с выполнением всего объема профессиональных задач, может стать его высокая профессиональная компетенция и высокий уровень сформированности аналитических умений.

Список литературы:

1. Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
2. Таренко, Л.Б. Практико-ориентированный подход в развитии интеллектуальных умений студентов в области информатики и вычислительной техники / Л.Б. Таренко // Научно-информационный журнал Вестник «ТИСБИ». – Казань: издательский центр Университета управления «ТИСБИ», 2013. – №1. – С.74-83

УДК 378

Тахтамышева Г.Ч.

к.п.н., доцент, заслуженный учитель РТ ИРО РТ Россия г. Казань

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ
ПРОБЛЕМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы культурологического подхода к проблемам качества образования и качества управления. В рамках культурологического подхода функции образования и управления образованием приобретают иное толкование, отличающееся от того, какое обычно имеет место в педагогике и традиционном управлении.

Takhtamysheva G. Ch.

Ph. D., associate Professor, honored teacher of the RT IRO RT
Russia Kazan

CULTUROLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF PROBLEMS OF QUALITY MANAGEMENT EDUCATION

Annotation. The article discusses issues of cultural approach to the problems of education quality and quality management. In the framework of cultural approach functions of education and education management acquire a different interpretation than what is generally the case in traditional pedagogy and management.

Динамично и противоречиво развивающаяся социокультурная ситуация в обществе влечет за собой переосмысление эволюции образовательных процессов с позиций интеграции образования и культуры. В образовании усиление культурных функций становится условием его дальнейшего продуктивного развития как сферы гуманитарной культуротворческой практики, обеспечивающей качество общественного и личностного самосознания.

"Культурологический подход - совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т.д." [1. с. 65].

Другую интерпретацию культурологического подхода, несколько вульгарную, предлагают ученые М.Пикитан и Ю.Шленский.

«Культурологический подход предполагает сравнительное изучение культур индивидуумов, составляющих некое сообщество (организацию), что позволяет глубже понять особенности устройства, структуры и деятельности организаций. Так, коллектив, состоящий из представителей развитой культуры, кардинально отличается по своим возможностям от коллектива, состоящего из представителей неразвитой культуры. Не менее значимы различия в коллективах, состоящих из представителей различных социальных групп. В последнем случае не последнюю роль играет образовательный ценз (степень владения культурой), и ценностные различия членов коллектива». [2]

В культурологии рассматриваются две тенденции в понимании культуры: культурный релятивизм и этноцентризм (Концепция У.Смейлзера).

Сторонники культурного релятивизма подчеркивают, что понять ту или иную культуру можно лишь на основе анализа ее ценностей, в ее собственном контексте, этноцентристы же признают в качестве исходной - ценности своей собственной культуры. Убежденность этноцентристов в превосходстве собственной культуры ограничивает объективность их выводов, что снижает их процессуальную сущность и инструментальность.

Образование и управление - представляют собой сферы социальной, а субъекты, участвующие в этих системах - суть формы психической жизни. Следовательно, культурологический подход вполне подходит в качестве одного из способов познания этих систем и субъектов.

Культурологический подход в образовании позволяет представить его не только как знаниевый и познавательный процесс, а значительно шире, включая условия, в которых он осуществляется (от отсутствия всякой организации до технологически оснащенной организации с четкой структурой и обеспеченностью всех этапов усвоения) и результаты образования.

Этот подход в образовании позволяет высветить три основных взаимообусловленных проблемно-смысловых поля:

- Личностное развитие (самоопределение, самообучение, самореализация, самоутверждение личности);
- Качества и степень выраженности ценностного содержания образования;
- Уровень культуры образования в целом, изменения социокультурного контекста.

В рамках культурологического подхода функции образования и управления образованием приобретают иное толкование, отличающееся от того, какое обычно имеет место в педагогике и традиционном управлении.

Так, с позиций культурологии "...образование есть

- сложный культурный процесс полисистемной передачи нормативно-ценностного и творческого опыта и создания условий для культурных форм самоопределения, саморазвития и самореализации личности;
- культурная деятельность субъектов образовательной деятельности;
- культурное пространство взаимодействия сферы образования с остальными сферами культуры;
- комплексная социокультурная система, выполняющая специфические функции сохранения и обновления культурных традиций общества" [1, с.69].

Представляет несомненный интерес с позиций культурологии дидактические модели, описывающие эволюцию педагогической практики.

Постфигуративная культура - дидактическая модель, основной смысл которой состоит в том, что дети учатся у взрослых и своих предшественников (традиционное обучение).

Конфигуративная культура - дидактическая модель, основной смысл которой состоит в том, что дети учатся у сверстников (широко рекламируемый в 90-ые годы прошлого столетия В. Дьяченко коллективный способ обучения).

Префигуративная культура - дидактическая модель, основной смысл которой состоит в том, что взрослые учатся у своих детей (современный уровень развития педагогической практики) [3].

Изучение педагогической практики посредством этих моделей, позволяет с большой долей надежности описать состояние и перспективы развития конкретных образовательных учреждений.

Культурный контекст присутствует в каждом педагогическом и управленческом понятии. И от того насколько педагог и руководитель образовательного учреждения осознает этот контекст, действует соответственно этому контексту, зависит результат педагогической и управленческой деятельности.

Педагогическая поддержка - ключевое понятие "современной педагогической практики". Одним из авторов, стоявших у истоков теории педагогической поддержки по праву считается О.С. Газман.

По его определению, - "Педагогическая поддержка состоит в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни"[4].

Постановка вопроса о педагогической поддержке для российского образования стала реальной в условиях постиндустриального гуманистического общества.

В социально, экономически измененном пространстве традиционная теория воспитания, основанная на идеологии советского общества, не была приспособлена решать проблемы, возникающие в гуманистическом обществе. Новые ориентиры и ценности образования подводят к новому пониманию воспитания как деятельности, стимулирующей саморазвитие ученика, его педагогической поддержке. Важно отметить, что поддерживать и помогать можно лишь тому, кто пытается саморазвиваться, самообучаться и заниматься самовоспитанием, в противном случае,

педагогическая поддержка сведется к помощи, которую принимают с неохотой.

Рассматриваемое понятие имеет множество аналогов в зарубежной педагогике, что свидетельствует о его реальном смысле. Так, «гайденс» в США, «система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном пространстве и выборе профессионального пути» в Голландии, «школьное консультирование и руководство» в Германии предполагают оказание помощи школьнику в затруднительной ситуации с тем, чтобы он научился самостоятельно решать свои собственные проблемы, выходить победителем из сложных жизненных ситуаций.

Сегодня, педагогическая поддержка выступает как инструмент тьюторского сопровождения ученика. Ученик сталкивается с разными затруднениями:

- Личностными - когда у ученика отсутствует первичная информация для какого-либо самостоятельного действия; когда от ученика требуется дополнительное напряжение волевых, интеллектуальных и моральных сил; когда у ученика имеют место проблемы, связанные с его способностями;
- Социальными - нет поддержки со стороны социальной среды; семейные проблемы; напряженная социокультурная атмосфера населенного пункта, где живет и учится ученик;
- Материальными - отсутствие необходимых средств для достойной жизни и хорошего образования.

В каждом из этих затруднений, перед которыми оказывается ученик, учитель действует разными способами, и от того насколько эти способы окажутся точными зависит эффективность работы школы (конкретного учителя, классного руководителя и т.д.).

Сегодня все больше говорят о регионально-ориентированной системе педагогической поддержки детей. Нам думается это задача требует незамедлительного решения, так как отсев детей, насильственная дифференциация, усложнение содержания образования и использование неэффективных методик преподавания снижает качество обучения и воспитания. О чем свидетельствует наш многолетний опыт изучения деятельности образовательных учреждений республики Татарстан.

Вот лишь несколько цифр. В практике традиционных школ глубокие личностные затруднения испытывают до 70%, социальные и материальные до 65% учащихся основной школы и старшего звена. Несколько иные цифры мы имеем в практике элитарных школ. Здесь личностные затруднения испытывают до 90% учащихся, социальные затруднения испытывают - 30% учащихся, материальные же затруднения испытывают лишь 7-10 % учащихся основной и полной средней школы.

Личностные затруднения учащихся традиционных школ связаны с рядом факторов, среди которых на первое место выходит - недостаточно высокий уровень профессионального мастерства учителя, отсутствие умений работать с детьми не с ярко выраженными способностями, не столь активными, как хотелось бы учителю. Личностные затруднения же учащихся элитарных школ скорее связаны с тем, что учителя, зная способности своих учеников, осознавая их возможности, перегружают их всевозможными заданиями, что не может не сказаться на их взаимоотношениях. При этом культура учебного труда, среда в таких школах способствуют чрезмерной занятости ребенка. Нужна ли этим детям педагогическая поддержка? Безусловно, но несколько иная, нежели учащимся средних способностей.

Как известно педагогика при объяснении образовательных процессов и педагогической практики признает наличие связей культуры и образования, но рассматривать сферу образования исключительно под этим углом зрения не решается. Безусловно, такое объяснение обедняет истинный характер изучаемых педагогических объектов.

Культурологический подход снимает данные ограничения, и характеризует

культурную сущность образования, педагогической и управленческой деятельности как наиважнейшую.

Качество выражает специфику, существенную определенность явления или вещи. Кроме того, это понятие имеет еще одно значение - степень сложности, достигнутый высокий уровень, мера совершенства и яркая выраженность происходящих процессов.

Связывая понятие качества со сферой образования, мы ставим на первое место именно это значение - наивысшее проявление присущих данной образовательной системе или данному образовательному процессу культурных ценностей и норм.

В этом смысле понимание качества оказывается близким к понятию культуры.

Сделаем следующий шаг в нашем рассуждении и придем к заключению, что качество образования зависит не столько от того, насколько полно оно приближается к стандартам в обучении и к социально значимым нормам в воспитании, а насколько полно достигает оно высокого уровня развитости своих сущностных особенностей. А также насколько продуктивно в отношении личности решает оно, образование свои базовые задачи в сложной системе всех своих педагогических форм.

Качество индивидуального образования (а именно о таком образовании надо говорить, если мы стремимся реализовать идеи существующего сегодня личностно приближенного образования) определяется совокупностью таких свойственных ему ценностей, условий и норм функционирования, которые в наибольшей мере обеспечивают свободное личностное развитие ребенка и педагога.

Таким представляется с позиций культурной парадигмы содержание и формы образования (сюда, напомним, необходимо включать помимо традиционных форм обучения и воспитания также и педагогическую поддержку, и многочисленные процессы, связанные с развитием и реализацией самой личности).

Учебный материал воспринимается, только если имеет личностную образовательную ценность. Учебный материал также осознается как культурное явление, если связывается с личностным интересом в процессе собственной мыслительной и иной продуктивной деятельности каждого ребенка и далеко не всегда на самом уроке, где формально учебный материал связывается именно с фиксацией степени усвоения информации.

Усвоение и присвоение учебного материала как исторического наследия обусловлено, прежде всего, качеством самостоятельной деятельности ребенка.

Такого рода присвоение - результат создания собственных культурных артефактов (творческих работ, поделок, конструирования), самостоятельного поиска, свободного изложения, осмысления всего.

Таким образом, культурное содержание обучения определяется сложным результатом совместной деятельности учителя и учащегося на уроке и внеурочной, самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которых он осмысливает, принимает и выстраивает собственные ценности, нормы, информацию, как культурно значимую для него лично. Поэтому, какие бы стандарты не существовали, какие бы универсальные методики не применяли учителя, степень усвоения культурно-образовательного материала будет у всех разная, поскольку различаются интересы, способности, опыт, психофизиологические особенности детей.

Нет даже двух человек, одинаковых по результатам стандартного обучения. Не понимать этого, значит заранее расписаться в своей педагогической беспомощности.

Список литературы:

1. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. - 272с
2. Пикитан М. и Шлёнский Ю. Культурология и конспирология. Москва-Лондон, Июнь 2005 года.
3. Мид М. Культура и мир детства. М.: 1988.-384 с.

4. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная неувязка.// Новейшие ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995.- 58 с.

УДК 159.99

Теряева С.А.

зам. директора Австрийского центра культуры, образования и науки
Академии ВЭГУ Казань, Россия
администратор международных программ и проектов
Института содействия интеллектуальным интеграциям IFIE
Вена, Австрия
ackon.vegu@yandex.com

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается понятие педагогической одаренности, рассматриваются психолого-акмеологические факторы и условия развития педагогической одаренности студентов педагогических колледжей и университетов, а также работающих педагогов; предлагаются рекомендации по комплексному сопровождению развития педагогической одаренности в системе профессионального и дополнительного профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическая одаренность, психологические детерминанты развития педагогической одаренности, профессионализм деятельности, профессионализм личности, профессиональная компетентность.

Teriaeva S. A.

Deputy Director of the Austrian Centre for Culture, Education and Science Academy
VEGU (Kazan, Russia);
Administrator of International Programs and Projects,
Austrian Institute to promote intelligent integration (Vienna, Austria)
ackon.vegu@yandex.com

PSYCHOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL FACTORS AND CONDITIONS OF DEVELOPMENT PEDAGOGICAL ENDOWMENTS

Abstract. The article reveals the concept of pedagogical endowments, psychological and acmeological factors and conditions of development pedagogical endowments for students of pedagogical colleges and universities and working teachers; It provides recommendations for the development of comprehensive support pedagogical endowments in the system of vocational and additional professional teacher education.

Key words: pedagogical endowments, psychological determinants of pedagogical endowments, professionalism, activities, professional identity, professional competence.

Система Российского образования на современном этапе развития общества претерпевает изменения. Речь идет о смене модели культурно-исторического развития общества, о новых парадигмах образования, о внедрении государственных образовательных стандартов нового поколения. Главной целью образования является обеспечение опережающего развития страны, в том числе инноваций в основных сферах экономики и общественной жизни, производстве знаний, новых технологий и передовой культуры, достижении лидирующих позиций в образовании, науке, искусстве. Решающим фактором в этом процессе признается школьное образование.

В задачах современной России также обозначена работа с одаренными, необходимая для развития общественного интеллектуального потенциала, являющегося мощным фактором совершенствования социальной системы, разрешения задачи обеспечения опережающего развития интеллектуального уровня человека, социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса.

Введение в практику различных инноваций, реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, осуществление качественной психологической поддержки одаренных детей, реализация в новых условиях поставленных задач требует от педагога высокого уровня развития педагогической одаренности, профессионализма, профессиональной компетентности.

Педагогическая одаренность была предметом рассмотрения Ф.Н. Гоноболина, Н.Д. Левитова, Н.И. Щербакова и др., которые понимают педагогическую одаренность как комплекс способностей, позволяющих наиболее эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

А.К. Маркова, К.К. Платонов, В.А. Сухомлинский, В.Д. Шадриков утверждают, что системообразующим качеством педагогических способностей являются личностные способности: любовь к детям и расположение к ним, выдержка и самообладание. Ф.Н. Гоноболин, В.И. Страхов, Н.В. Кузьмина отмечают важность организационно-коммуникативных способностей (педагогический такт, планирование, наблюдательность); Б.Б. Косов, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков – дидактических способностей, определяемых как дидактические умения (умение объяснять, подбирать средства и методы с учетом индивидуальных особенностей учеников, формировать нужную мотивацию, способность к самообразованию). Неотъемлемым компонентом педагогических способностей являются специальные педагогические способности, к которым относится знание предмета, знание и владение методами обучения по предмету [3].

Необходимо отметить, что проблема профессиональной, личностной подготовки педагога и психолого-акмеологического развития педагогической одаренности исследована недостаточно. Требуют своего разрешения следующие противоречия: между различными точками зрения на психологическую сущность педагогических способностей, их детерминацию, процессы и условия их формирования; между необходимостью раннего выявления педагогически одаренных учащихся с целью психологического сопровождения их развития и отсутствием четкого определения педагогической одаренности; между необходимостью качественного психологического сопровождения развития педагогической одаренности педагога, достижения им высокого уровня профессионализма и отсутствием эффективной практики повышения квалификации педагога, основывающейся на акмеологическом подходе и направленной на решение обозначенной проблемы.

Необходимость решения вышеуказанных противоречий объясняет важность изучения педагогической одаренности в контексте акмеологической науки. Особого внимания требует акмеологический аспект процесса развития педагогической одаренности, а именно выявление факторов и условий ее развития, как в процессе получения профессионального педагогического образования, так и в процессе профессиональной деятельности.

Теоретико-методологической основой исследования являются: принцип детерминизма (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, С.Д. Смирнов и др.); принцип единства сознания и деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); принцип системности психических явлений (В.А. Барабанщиков, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и др.); принцип изучения психических явлений в развитии (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.Н. Ланге и др.); концептуальные исследования общих способностей В.Н. Дружинина, способностей и одаренности Б.М. Теплова; динамическая теория одаренности (Л.С. Выготский, Т. Липс, А. Адлер);

теория возрастной одаренности Н.С. Лейтеса; концепция диссинхронии психического развития одаренных (П. Мерша, И.Ф. Сибгатуллина); теоретико-прикладные исследования педагогических способностей и одаренности (Ф.Н. Гоноволин, Н.Д. Левитов, В.Д. Шадриков, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, Б.Б. Коссов и др.); теория экзистенциальной психологии В. Франкла; акмеологические исследования развития и совершенствования личности в профессиональной среде (А.А. Бодалев, Т.А. Вострикова, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.С. Огнев и др.); исследования профессионального развития личности, раскрывающего переход от обучения к квалифицированному применению компетенций (Э.Ф. Зеер, С.Е. Шипов, А. Шелтен и др.).

Цель исследования – выявить детерминанты (психолого-акмеологические условия и факторы) развития педагогической одаренности на этапах получения профессионального педагогического образования и профессиональной педагогической деятельности с целью разработки модели комплексного сопровождения ее эффективного развития.

Процесс выявления детерминант развития педагогической одаренности осуществлялся авторами на основе таких акмеологических принципов, как: принцип детерминизма; принцип развития; принцип взаимосвязи личностного развития с развитием культуры, принцип необходимости изучения человека в его прогрессивном развитии как индивида, личности, субъекта труда и индивидуальности, предполагающий изучение развития профессионализма в многообразии личностных проявлений. Опора на данные акмеологические принципы позволила выделить как внешние, так и внутренние детерминанты развития педагогической одаренности.

В исследовании использованы методы теоретического анализа и синтеза психологической, педагогической и акмеологической литературы по изучаемой проблеме; междисциплинарный комплексный подход; обобщение научных данных; акмеологическое моделирование. Методическое обеспечение экспериментального исследования осуществлялось с помощью группы эмпирических методов: наблюдение; методы стандартизированной психодиагностики; методы статистической обработки данных. Использованы такие психодиагностические методики исследования, как: культурно-свободный тест интеллекта по Р. Кеттеллу (CFIT – Culture Free Intellect Test) в интерпретации Л.Н. Собчика; опросник ЕРІ Г. Айзенка для диагностики экстра-, интроверсии и нейротизма; тест оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС); тест В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»; тест на оценку самоконтроля в общении, разработанный М. Снайдером; тест оценки коммуникативных умений; ориентационной анкеты Б. Басса по определению направленности личности; диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова); Копинг-тест Лазаруса – опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) в обработке Крюковой Т.Л., Куфтыка Е.В.

Результаты исследования получены с опорой на достоверные статистико-диагностические данные с коэффициентом достоверности 95 %. Статистическая обработка результатов эмпирического исследования проводилась с помощью процедур описательной статистики, Т-критерия Стьюдента, методов корреляционного анализа. Статистическая обработка данных осуществлялась с применением статистических пакетов «Excel», «Statistica for Windows».

В исследовании приняли участие студенты высших и средних профессиональных педагогических учебных заведений и педагоги общеобразовательных организаций Республики Татарстан.

В данном исследовании за основу было взято определение одаренности как системного развивающегося в течение жизни качества психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими

людьми [4], а также принцип развития одаренности, требующий целостного, психодинамического подхода к работе с одаренными детьми, молодежью и взрослыми.

Теоретический анализ и наблюдение позволили авторам дать определение явлению педагогической одаренности, под которой следует понимать системное развивающееся качество личности в единстве собственно педагогических способностей (с опорой на общую одаренность) и гуманистической позиции, обеспечивающей духовное наполнение профессии, которое может рассматриваться не только как исключительное явление, но и как потенциал, имеющийся у каждого.

Структура педагогической одаренности определяется авторами как триединство мотивационного, креативного и рефлексивного компонентов, составляющих общую одаренность. Мотивационный компонент составляют: способность придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности, отношениям с людьми, активная профессиональная направленность личности учителя на развитие сущностных сил ученика; интерес к творческой и профессионально-познавательной деятельности; потребность в самовыражении и саморазвитии. Креативный компонент включает в себя: творчество, связанное с содействием развитию другого человека; способность к обнаружению и постановке проблем; способность к нестандартным оригинальным решениям учебно-профессиональных задач; инициативность, самостоятельность. Рефлексивный компонент определяется направленностью личности на осознание своего «Я», выходом за его пределы; активным поиском путей профессионального и творческого саморазвития.

В структуре педагогической одаренности системообразующим компонентом является гуманистическая направленность личности учителя, которую составляют: восприимчивость к идеям, чувствам, поступкам ребенка; стремление к созданию условий для развития его нравственного, творческого, интеллектуального потенциала; оказание педагогической поддержки на всех этапах становления ребенка как личности.

Основанием для осмысления сущности педагогической одаренности рассматривается непосредственно личность учителя, его духовность, гуманность, творческий потенциал, т.е. возможность и право каждого быть воспитателем для другого, что обусловлено социально-психологическими предпосылками, в частности способностью индивида быть личностью, преобразующей эмоциогенную, волевою, поведенческую сферу других людей.

Одной из составляющих педагогической одаренности, а также обязательным условием профессионализма педагога является коммуникативная компетентность, которая определяется как система знаний, умений и отношений, связанных со способностью педагога устанавливать и поддерживать такой уровень общения с учениками, их родителями, коллегами, который обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности [2].

Анализ психологической и акмеологической литературы по проблеме исследования показал, что явление педагогической одаренности неразрывно связано с понятиями профессионализма и профессиональной компетентности педагога. Подробный анализ данных понятий позволил выявить пересечение и взаимопроникновение их содержания. В частности, сквозным компонентом выступает коммуникативная компетентность педагога, которая является общей акмеологической инвариантой профессионализма, входит в состав стержневой части профессиональной компетентности и наблюдается в составе педагогической одаренности. Данный факт дает основание предположить, что коммуникативная компетентность является также акмеологической инвариантой педагогической одаренности.

При рассмотрении обозначенных понятий с психологической позиции мы наблюдаем следующее их соотношение: педагогическая одаренность является индивидуальным ресурсом человека, внутренней предпосылкой достижения им успехов в профессиональной деятельности, основой для развития профессиональной

компетентности; профессиональная компетентность – необходимой составляющей профессионализма человека.

Однако акмеологическое понимание профессионализма как свойства развивающейся личности, в котором интегрированы личностные и деятельностные стороны явления [1], позволяет предположить, что уровень педагогической одаренности будет влиять на развитие профессионализма, а достигнутый уровень профессионализма личности и деятельности будет, в свою очередь, воздействовать на уровень развития педагогической одаренности. И так будет продолжаться до тех пор, пока не наступит их возможное уровневое равновесие, содержательная соразмерность.

Анализ результатов теоретического исследования и результатов проведенного экспериментального исследования студентов педагогических учебных заведений показал, что основанием для выявления педагогически одаренных студентов / педагогов могут служить:

уровень интеллекта 100 и выше баллов (по результатам культурно-свободного теста интеллекта по Р. Кеттеллу). И хотя в соответствии с классификацией уровня интеллекта по Векслеру интеллектуально одаренными можно считать людей, имеющих IQ от 110 и выше, наблюдения за испытуемыми и анализ учебной деятельности студентов, имеющих IQ в пределах от 100 до 110, показал их хорошие и отличные результаты в теоретическом обучении и при прохождении педагогической практики. Следовательно, рассматривая интеллект в структуре педагогической одаренности, достаточным можно считать IQ от 100 и выше. Всесторонний анализ педагогической деятельности учителей, имеющих IQ в пределах от 100 до 110, показал, что данное положение можно считать справедливым и для них;

показатели по шкале нейротизма в пределах от 0 до 18 баллов, что характеризует эмоциональную стабильность личности (по результатам методики методики ЕРІ Г. Айзенка);

средняя шкальная оценка коммуникативных склонностей (по результатам теста оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) от 3 до 5 и организаторских склонностей в пределах от 2 до 5, учитывая, что организаторские способности относятся к группе компенсируемых характеристик педагогической одаренности.

Используя предложенные основания, была выделена группа педагогически одаренных студентов, составившая 59% от общего числа испытуемых. В данной группе студентов были исследованы особенности коммуникативной компетентности с использованием теста В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности», теста на оценку самоконтроля в общении, разработанного М. Снайдером, теста оценки коммуникативных умений.

Далее был проведен корреляционный анализ различных показателей, полученных в результате исследования педагогически одаренных студентов.

Корреляционный анализ показал, что между уровнем интеллекта и коммуникативной компетентностью существует устойчивая прямая взаимосвязь ($t=0,51$), позволяющая утверждать возможность взаимовлияния процессов развития данных показателей и доказывающая необходимость включения в программу развития педагогической одаренности студентов специальных курсов по развитию их интеллекта и практических программ развития коммуникативных умений и навыков.

Коэффициент корреляции показателей экстраверсии – интроверсии и коммуникативных способностей равен 0,48, что свидетельствует об устойчивой прямой связи между данными показателями. Соответственно, можно предположить, что, работая над развитием коммуникативных способностей студентов, возможно добиться повышения уровня их открытости, общительности, направленности на внешнюю среду, коммуникабельности.

Наличие устойчивой обратной связи между показателями экстраверсии –

интроверсии и коммуникативной компетентностью ($t=0,47$) говорит о том, что излишняя экстравертированность может мешать конструктивному межличностному общению. Следовательно, разрабатывая программу психологического сопровождения студентов педагогических учебных заведений и развития у них педагогической одаренности, необходимо уделить внимание не столько развитию коммуникативных способностей, сколько выработке коммуникативных умений и навыков.

Устойчивая обратная связь также обнаружена между показателями нейротизма и уровнем организаторских способностей, коммуникативной компетентностью. Следовательно, считаем необходимым включение в программу психологического сопровождения студентов педагогических учебных заведений курсов по формированию культуры темперамента, повышению уровня эмоциональной устойчивости, что в свою очередь будет отражаться на уровне организаторских способностей и коммуникативной компетентности.

Статистический анализ значимости различий выборочных компонентов педагогической одаренности студентов педагогического колледжа и студентов педагогического института показал значимые различия по высокому уровню интеллекта ($t_{эм.}=3,46$; при $p<0,01$); более свойственный студентам педагогического института средний уровень коммуникативной компетентности при меньшем количестве студентов с низким значением, а также средний уровень коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа при большем количестве учащихся с низким значением.

Анализ полученных результатов позволяет выделить следующие внешние условия развития педагогической одаренности на ступени получения профессионального педагогического образования: 1) организация учебно-профессиональной деятельности студентов с максимально возможной активизацией их интеллектуальной деятельности, например, путем вовлечения их в научно-исследовательскую работу, использования современных педагогических технологий (личностно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве и др.); 2) организация и проведение специалистами (практическими психологами, осуществляющими выявление и психологическое сопровождение педагогически одаренных студентов) специальных психологических занятий по интеллектуальному развитию студентов; 3) активное вовлечение студентов в работу тренингов и практикумов по развитию коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивости и саморегуляции, личностных качеств. Организация и проведение предложенных видов работы будет способствовать развитию педагогической одаренности, как в целом, так и отдельных ее компонентов.

Используя предложенные ранее основания для выявления педагогической одаренности, была выделена группа педагогически одаренных учителей, которая составила 84 % от общего числа испытуемых.

Анализ результатов корреляционного анализа полученных показателей обнаружил, что в структуре педагогической одаренности работающих учителей наблюдаются, в основном, те же корреляционные связи, что и у педагогически одаренных студентов, а именно: между уровнем интеллекта и коммуникативной компетентностью ($t=0,48$), между показателями экстраверсии – интроверсии и коммуникативных способностей ($t=0,47$). Существенное отличие составляет корреляционная взаимосвязь между показателями экстраверсии – интроверсии и коммуникативной компетентности ($t=0,39$). Корреляционный показатель находится в одном диапазоне с тем же показателем у студентов, однако, у педагогов эта связь прямая, а не обратная. Данный факт позволяет предположить, что в процессе профессиональной деятельности у педагогов выработался высокий уровень развития коммуникативных умений и навыков, и даже излишняя экстравертированность не может помешать конструктивному межличностному общению.

Проведенный также анализ результативности деятельности педагогически одаренных учителей, как самого учителя по отзывам коллег и школьной администрации, так и результативности учебной деятельности учащихся, показал, что лишь 48% из учителей с номинальными признаками имеют реальные проявления педагогической одаренности. В связи с этим авторы дополнительно исследовали направленность личности, реальную структуру ценностных ориентаций и копинг-стратегии одаренных учителей.

Исследование направленности личности (с использованием ориентационной анкеты Б. Басса) показало, что у 28% испытуемых преобладающей направленностью личности является направленность на себя (Я); 4 % испытуемых отличаются направленностью на общение (О) и 68 % испытуемых отличаются направленностью на дело (Д).

Корреляционный анализ взаимосвязи показателей педагогической одаренности и направленности личности показал наличие устойчивой прямой взаимосвязи между показателями уровня интеллекта и направленности личности на себя ($t=0,38$), и слабой обратной взаимосвязи с направленностью личности на дело ($t=-0,27$). Данные результаты позволяют предположить, что при высоком уровне интеллекта наблюдается диссинхрония психического развития педагогически одаренных учителей, которая проявляется в гетерохронности психического развития, в рассогласованном состоянии взаимосвязанных психических явлений, в несбалансированности когнитивного, эмоционального и физического развития и характеризуется наличием психологических преград, затрудняющих его проявление и приводящих к диссинхронии.

Анализ результатов исследования реальной структуры ценностных ориентаций (диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой) показал наличие у большинства одаренных педагогов значимых для педагогической профессии ценностей: помощь и милосердие к другим людям, любовь к окружающим, ценности познания нового в мире, природе, человеке и признания и уважения людей и влияние на окружающих, поиск и наслаждение прекрасным и приятное времяпрепровождение, отдых и здоровье. Данные ценности являются внутренними детерминантами развития педагогической одаренности и профессионализма педагога. Однако при рассмотрении индивидуальных показателей выделилась группа педагогов с преобладанием таких ценностей, как высокое материальное благосостояние, высокий социальный статус и управление людьми, высокая степень выраженности по которым может свидетельствовать также о наличии диссинхронии психического развития у испытуемых данной группы.

Анализ результатов исследования копинг-стратегий (Копинг-тест Лазаруса – опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) в обработке Крюковой Т.Л., Куфтяка Е.В.) показывает наличие в группе испытуемых высокой степени напряженности таких копингов, как самоконтроль, планирование решения проблемы и положительная переоценка, что свидетельствует о выраженной дезадаптации и наличии у них поведения, которое не позволяет справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий. Данный факт подтверждает предположение о наличии у испытуемых диссинхронии психического развития, которая мешает эффективному и своевременному развитию педагогической одаренности.

На основе общего анализа результатов, полученных в ходе исследования педагогически одаренных студентов средних и высших педагогических учебных заведений, а также педагогически одаренных учителей, авторами были определены внешние и внутренние детерминанты развития педагогической одаренности.

К внутренним детерминантам развития педагогической одаренности можно отнести:

- 1) наличие у испытуемых уровня интеллекта 100 и выше баллов (по результатам

культурно-свободного теста интеллекта по Р. Кеттеллу), показателей по шкале нейротизма в пределах от 0 до 18 баллов (по результатам методики методики ЕРІ Г. Айзенка), средней шкальной оценки коммуникативных склонностей от 3 до 5 и организаторских склонностей в пределах от 2 до 5 (по результатам теста оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)), которые одновременно являются акмеологическими инвариантами педагогической одаренности и могут служить основанием для выявления педагогически одаренных студентов / педагогов;

2) высокую мотивацию к педагогической деятельности (способность придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности, отношениям с людьми, активная профессиональная направленность личности учителя на развитие сущностных сил ученика; интерес к творческой и профессионально-познавательной деятельности; потребность в самовыражении и саморазвитии);

3) наличие таких личностных качеств, как духовность, гуманистическая направленность личности (восприимчивость к идеям, чувствам, поступкам ребенка; стремление к созданию условий для развития его нравственного, творческого, интеллектуального потенциала; оказание педагогической поддержки на всех этапах становления ребенка как личности), творческий потенциал (проявляющийся в творчестве, связанном с содействием развитию другого человека; способности к обнаружению и постановке проблем; способности к нестандартным оригинальным решениям учебно-профессиональных задач; инициативности, самостоятельности); интегральная удовлетворенность трудом, субъектность, волевой потенциал, толерантность;

4) преобладание таких ценностных ориентаций, как помощь и милосердие к другим людям, любовь к окружающим, ценности познания нового в мире, природе, человеке, признания и уважения людей и влияния на окружающих, ценности здоровья;

5) преобладание направленности личности учителя на дело, характеризующейся заинтересованностью в решении деловых проблем, выполнением работы как можно лучше, ориентацией на деловое сотрудничество, способностью отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели;

6) наличие у педагогов навыков совладающего поведения как целенаправленного социального поведения, позволяющего справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через осознанные стратегии действий; эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, тем самым способствуя сохранению психического и физического здоровья собственной личности и личности обучаемых.

К внешним детерминантам развития педагогической одаренности на этапе получения профессионального педагогического образования можно отнести:

1) организацию учебно-профессиональной деятельности студентов с максимально возможной активизацией их интеллектуальной деятельности, например, путем вовлечения их в научно-исследовательскую работу, использования современных педагогических технологий (лично-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве и др.);

2) организацию и проведение специалистами (практическими психологами, осуществляющими выявление и психологическое сопровождение педагогически одаренных студентов) специальных психологических занятий по интеллектуальному развитию студентов;

3) активное вовлечение студентов в работу тренингов и практикумов по развитию коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивости и саморегуляции, личностных качеств.

На этапе выполнения профессиональной педагогической деятельности детерминантами развития педагогической одаренности являются характеристики образовательной среды и условия труда педагога (уровень и структура управления

школы, обеспечение рабочего места и т.п.). Однако исследователи отмечают, что детерминируют развитие не столько сами внешние условия и факторы, сколько удовлетворенность или неудовлетворенность индивида данными условиями, выбранная и осуществляемая педагогом модель – модель развития или адаптивная модель.

Особо следует обратить внимание на явление диссинхронии психического развития педагогически одаренных учителей, проявляющуюся в рассогласованном состоянии взаимосвязанных психических явлений, в несбалансированности когнитивного, эмоционального и физического развития, которая оказывает существенное влияние на формирование целостного личностного облика одаренного, играет важную роль в структуре целостной индивидуальности, определяет выбор рационального (созидательного) или иррационального (разрушительного) поведения в жизнедеятельности.

Полученные результаты дают возможность разработать модель комплексного сопровождения развития педагогической одаренности в системе профессионального и дополнительного профессионального педагогического образования.

Список литературы:

1. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология. – М., 2003.
2. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публиц. альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005 (вып. 8). – С. 26-44.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – М., 2002.
4. Рабочая концепция одаренности. – М., 2003.
5. Шакирова Д.М., Сибгатуллина И.Ф., Сулейманов Д.Ш. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – С. 148-225.

УДК 001.895

Тайганбекова Ш. М.¹, Есмырзаева А. О.²

¹к.п.н., асс/профессор, АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан
E –mail: China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz

²ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан
E –mail: amanka81@mail.ru, Yesmyrzayeva.a@orleu-edu.kz

НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ – SMART-EDUCATION

Аннотация: Во многих странах понятие Smart education уже является стандартом де факто. В чем же заключается основная идея Smart education? Для ответа на данный вопрос необходимо рассмотреть процесс развития подходов к образованию. Условно его можно разделить на три этапа и рассмотреть в разрезе пяти видений, таких как знания, технологии, преподавание, учитель и бизнес. «Вчера» единственным источником знаний для студента был преподаватель, при этом почерпнуть новые знания студент не мог нигде кроме, как в аудитории или в книге, которую ему посоветовал тот же преподаватель. Целью же университетов была подготовка специалистов для индустриального производства. «Сегодня, когда говорят о smart, речь идет о парадигме развития и становления нового общества» В ходе прошлого

десятилетия активно формировалось информационное общество и его составляющие: экономика знаний, электронная коммерция, электронное здравоохранение, электронное правительство, электронное обучение.

Ключевые слова: Smart-обучение, SmartBusiness, SmartMedicine, SmartEnergy. Формирование нового общества инициировано системой образования.

Taiganbekova S.¹, Yesmyrzayeva A.²

¹Branch of JSC «National Center for professional development «Orleu»
Institute for professional development of Jambyl region
Ph.D. associated professor

E-mail: China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz

²Senior lecturer Branch of JSC «National Center for professional development
«Orleu»

Institute for professional development of Jambyl region

E-mail: amanka81@mail.ru, Yesmyrzayeva.a@orleu-edu.kz

SMART - NEW PARADIGM OF EDUCATION

Abstract: What is the main idea of Smart education? To answer this question it is necessary to consider the development of approaches to education. Conditionally it can be divided into three stages, and to consider in the context of the five visions, such as knowledge, technology, teaching, teacher, and business. "Yesterday" the only source of knowledge for students was a teacher, and the student learn new knowledge could not anywhere else except in the classroom or in a book, which he advised the same teacher. The purpose of the university was to prepare specialists for industrial production. "Today," knowledge is transferred not only from the teacher to the student, but also between students, allowing you to create new knowledge. In turn, actively begin to apply educational technology and teachers can carry the knowledge not only in the classroom. Business needs specialists trained to the knowledge society.

Keywords: Smart-learning, functional literacy, learning, Colar –Mix, Animoto, prezi.com, Google, Smart education, Smart-goals,

Обзор страниц интернет-источников, а также новейших статей Казахстанских ученых, исследователей в области инноваций в педагогике позволяет сделать вывод о том, что проблемы образования и способов получения качественного образования, дающего возможность быть конкурентоспособным в быстро меняющихся реалиях жизни, волнует все общество.

Smart-обучение (S - Self-directed (ориентировано на самообучение) M - Motivated (мотивирует активную познавательную деятельность) A - Adaptive (адаптировано для субъекта образования) R - Resource Free (имеет свободные для доступа образовательные ресурсы) T - Technology Embedded (обеспечивается технологиями)) – это новая парадигма образования. Курс на развитие smart-образования сегодня взяли многие государства, и Казахстан в том числе. Модель нового Smart-общества подразумевает создание с помощью современных информационных и организационных систем интеллектуальной, высокотехнологичной, комфортной для человека среды обитания. Решить поставленные задачи предстоит специалистам, способным генерировать новые идеи, знания и интеллектуальный капитал, используя современные технологии [1, с.196].

Президент РК Н.А.Назарбаев в своем Послании к народу Казахстана от 17 января 2014 г. «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» обратил внимание на развитие образования: «... все развитые страны имеют уникальные качественные образовательные системы. Нам предстоит большая работа по улучшению качества всех звеньев национального образования...» [2].

Для развития образования необходимо изменять саму образовательную среду, содержание образования, необходим переход к SMART-образованию.

Именно SMART-образование является выходом из парадоксальной ситуации, сложившейся в образовании сегодня, когда имеет место обучение детей 21 века педагогами 20 века технологиями 19 века, когда ученик знает и может больше, чем его учитель.

Концепция Smart-образования – гибкость, предполагающая наличие большого количества источников, максимальное разнообразие мультимедиа (аудио, видео, графика), способность быстро и просто настраивается под уровень и потребности слушателя. Помимо этого, Smart-образование должно быть легко управляемым, когда учебное заведение может легко обеспечивать гибкость учебного процесса, и интегрированным, то есть постоянно питающимся внешними источниками.

Smart-образование ставит новые задачи перед преподавателями. Они должны быть не только хорошо осведомлены в своей профессиональной области, но и знать большое количество информации, знаний, ресурсов, использовать различные технологии для работы со студентами. При этом Smart-образование открывает для педагогов новые возможности: делиться опытом и идеями, больше заниматься наукой, персонифицировать курс в зависимости от его задач и компетенций слушателя, экономить время, дорабатывая уже имеющийся контент, а не создавать его с нуля.

Согласно концепции Smart-образования, новые характеристики приобретает современный учебный курс. Он должен обеспечить одновременно и качество образования, и мотивировать студента к изучению. Заинтересовать современного студента, имеющего доступ к многочисленным электронным материалам, простым текстовым пособиям практически невозможно. Необходимо создание сценария всех учебных мероприятий курса, которые будут увлекать студента, побуждать его к творческой и научной деятельности. Учебные курсы должны быть интегрированными, то есть включать в себя и мультимедийные фрагменты и внешние электронные ресурсы. Smart-курс должен на 80% состоять из внешних источников, развиваться самостоятельно за счет подключений к различным каналам, позволять студенту создавать контент. Современный курс – это траектория действий, среди которых чтение учебника занимает не более 20-30% времени [3, с.89].

Этим же требованиям (гибкость, интеграция, индивидуальная траектория и др.) должен отвечать и Smart-учебник. Это комплексный учебный материал, создаваемый и обновляемый на основе использования технологических инноваций и Интернет-ресурсов, и содержащий систематическое изложение знаний в предметной области. Среди требований к технологиям создания smart-учебника - использование облачных технологий в процессе создания и использования smart-учебника, расширенные возможности использования мультимедийных средств, интерактивность образовательных инструментов, автоматическая фильтрация по уровню освоения материала (рейтинг знаний), подписка на доступ и использование, групповая работа соавторов и читателей в интернет-пространстве, создание контента через личный кабинет студента.

На сегодняшний день существует ряд условий, необходимых для реализации smart образования:

- принятие ряда документов на уровне правительства и ведомств, признающих степень, уровень образования или повышения квалификации (переместить оценивание обучения с продолжительности на результативность);

- разработка новых оперативных измерительных материалов для определения компетентности до и после обучения, для самодиагностики обучающегося;

- подготовка экспертов в области, компетентных в сфере создания цифровых контентов;

- разработка единого программного обеспечения для организации учебного

процесса, адаптивного ко всем существующим операционным системам, в том числе на основе использования облачных технологий, проектирование контента на основе единых стандартов описания данных;

-разработка многовекторных программ, позволяющих на высокой скорости обновлять образовательный контент за счет использования микромодулей.

Перед казахстанской системой повышения квалификации педагогов встают задачи:

1. Разработать целевые индикаторы, критерии и показатели развития Smart education в соответствии со стандартами ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании:

-индикаторы нормативно-правового обеспечения внедрения Smart-education (стратегии, концепции, целевые программы; документы, регламентирующие техническую и финансовую поддержку Smart-education, например, систему оплаты труда ППС в условиях Smart-education: расходы, сметы затрат и т.д.);

-индикаторы состояния инфокоммуникационной инфраструктуры (оснащенность Smart-оборудованием, соотношение количества Smart-устройств, уровень доступа педагогов к сети Интернет, программное обеспечение);

-контентное обеспечение Smart-education (наличие цифровых образовательных ресурсов по предметам, система научно-педагогической поддержки создания информационных ресурсов);

-кадровое обеспечение Smart-education (готовность преподавателей к использованию в учебном процессе различных методик, обеспечивающих эффективность Smart-education, система повышения квалификации, формирование сетевого сообщества педагогов);

-инструмент оценки эффективности использования Smart-education;

2.Обновить содержание краткосрочных курсов повышения квалификации педагогических работников всех категорий:

-включить в тематику курсов ПК вопросы глобальных перспектив Smart education,

-включить в инвариантную часть учебно-тематического плана практико-ориентированные учебные модули «Основы ИКТ и Smart-education», «Использование компонентов системы Smart-education»;

3.Создать Центр разработки контента в системе повышения квалификации (менеджеры проектов, эксперты по отбору содержания контента, дизайнеры, программисты, ведущие, специалисты видео монтажа и др.);

4.Создать на сайте филиала страничку о Smart-education;

5.Обеспечить программно-техническое сопровождение, отвечающее современным требованиям внедрения Smart-education, Smart-оборудования;

6.Создать между филиалами АО «НЦПК «Өрлеу» единую базу контентов;

7.Разработать программу тьюторского сопровождения педагога в системе повышения квалификации в условиях Smart-education по применению Smart-технологий в инклюзивном и дополнительном образовании;

8.Разработать методические рекомендации по разумной дозировке использования Smart-технологий в учебном процессе;

9.Организовать непрерывное повышение квалификации учителей в области ИКТ, Smart-education (после мониторинговых исследований);

10.Размещать образовательные контенты курсов на сайте ИПК. В период проведения курсов слушатели оставляют свои комментарии, рекомендации по проведенным занятиям. По количеству просмотров, положительным отзывам, комментариям проводится анализ эффективности образовательного контента (это можно включить в рейтинговую оценку как один из критериев оценки работы преподавателя);

11. Организовать работу творческой группы учителей, применяющих Smart-технологии в учебном процессе [4,с.112].

Хочется надеяться, что «умное» обучение, «обучение в течение жизни» подготовят нас к жизни в smart-обществе.

Список литературы:

1. Кусаинов А. Качество образования в мире и в Казахстане // Алматы,2013.-196с.
2. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана от 17 января 2014 «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» // Казахстанская правда.-2014. - №11 (18 января)
3. Методика организации повышения квалификации педагогов в условиях внедрения системы электронного обучения / Ахметова Г.К., Караев Ж.А., Мухамбетжанова С.Т. // Алматы АО НЦПК "Өрлеу", 2013. - 89с.
4. Smart-обучение в системе повышения квалификации педагогов: Методическое пособие. Составители: А.С.Тен, Е.М.Кушкарбаев, Г.Ш.Бектыбаева, Н.В.Цой, М.К.Умербеков, Н.А.Филинова, Д.Д.Ускенбаев, Д.Т.Омаров, Н.К.Дускалиев, Г.С.Жарылгамысова - Алматы: АОО НЦПК «Өрлеу», 2014.-112 с.

УДК 001.895

Тайганбекова Ш. М.¹, Есмырзаева А. О.², Бектурганова К. К.³

¹ к.п.н., асс/профессор, АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан
E –mail: China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz

²ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан
E –mail:amanka81@mail.ru, Yesmyrzayeva.a@orleu-edu.kz

³ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан
E –mail:karla1-09@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Поэтому инновационные методы обучения способствуют развитию познавательного интереса у учащихся, учат систематизировать и обобщать изучаемый материал, обсуждать и дискутировать. Осмысливая и обрабатывая полученные знания, учащиеся приобретают навыки применения их на практике, получают опыт общения.

Ключевые слова: инновационные методы обучения имеют преимущества перед традиционными, ведь они способствуют развитию ребенка, учат его самостоятельности в познании и принятии решений.

Taiganbekova S.¹, Yesmyrzayeva A.², Bekturganova K.³

¹Ph.D. associated professor Branch of JSC «National Center for professional development «Orleu» Institute for professional development of Jambyl region

E-mail: China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz

²Senior lecturer Branch of JSC «National Center for professional development «Orleu» Institute for professional development of Jambyl region

E-mail: amanka81@mail.ru Yesmyrzayeva.a@orleu-edu.kz

³Senior lecturer Branch of JSC «National Center for professional development «Orleu» Institute for professional development of Jambyl region

E-mail: karla1-09@mail.ru

APPLICATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract: The Bologna Process provides an opportunity to universities to accept students without a re-examination, thus creating, Smart education system for Europe. Single European University will carry out a collective learning process with the help of a single common repository of training materials. You can also say that Smart education, training or smart - is flexible learning in an interactive learning environment using content from around the world, is in the public domain. The key to understanding the Smart education - widespread availability of knowledge. In turn, the purpose of the smart learning is to make the learning process more effective due to the transfer of the educational process in the electronic environment. This approach will allow copy teacher knowledge and provide access to anyone interested. Moreover, it will expand the boundaries of learning, not only in terms of number of students, but also in terms of time and space parameters:

Keywords: Education will be available anywhere, anytime. One of the conditions for the transition to smart e-learning is the transition from book to active content. Only knowledge in an electronic form can be transmitted with the greatest efficiency. This knowledge should be placed in a single repository, presupposes the existence of intelligent search engine. And simply placing the content in such a repository is not enough to make it active.

Тенденции развития современной системы высшего образования неразрывно связаны с широким внедрением в учебный процесс различных форм, методов и средств активного обучения.

Одной из ведущих тенденций информатизации общества является развитие мультимедийных технологий, их проникновение в различные сферы социальной жизни: производство, бизнес, науку, образование, массовую потребительскую культуру. Обеспечивая богатство содержания и формы, сочетание различных видов текстовой, графической, речевой, музыкальной, видео-, фото- информации и разнообразие способов их извлечения, эти технологии формируют мультимедийное восприятие мира [1,с.71].

Использование мультимедийных технологий открывает новые возможности в организации учебного процесса, а также развитии творческих способностей обучающихся. Для эффективного внедрения методов активного обучения необходима большая и серьёзная работа по оснащению в достаточном количестве компьютерной техникой, а также в подготовке методической и информационной базы в организации учебного процесса. Это обеспечит реализацию методов активного обучения в повышении качества подготовки специалистов с учётом возросших требований в условиях рынка.

В настоящее время мультимедийные технологии - это одно из наиболее бурно развивающихся направлений новых информационных технологий в учебном процессе.

Первой задачей является создание таких моделей представления знаний, в

которых была бы возможность однообразными средствами представлять как объекты, характерные для логического мышления, так и образы-картины, с которыми оперирует образное мышление. Вторая задача - визуализация тех человеческих знаний, для которых пока невозможно подобрать текстовые описания. Третья - поиск путей перехода от наблюдаемых образов-картин к формулировке некоторой гипотезы о тех механизмах и процессах, которые скрыты за динамикой наблюдаемых картин.

Мультимедиа-технологии являются одним из наиболее перспективных и популярных направлений информатики. Они имеют целью создание продукта, содержащего «коллекции изображений, текстов и данных, сопровождающихся звуком, видео, анимацией и другими визуальными эффектами (Simulation), включающего интерактивный интерфейс и другие механизмы управления». Данное определение сформулировано в 1988 году крупнейшей Европейской Комиссией, занимающейся проблемами внедрения и использования новых технологий [2,с.221].

Применение мультимедийных технологий позволяет преподавателю намного эффективнее управлять демонстрацией визуального материала, организовывать групповую работу и создавать собственные инновационные разработки, при этом не нарушая привычный ритм и стиль работы.

Обучающие возможности мультимедиа

Слово «мультимедиа» стало популярным с 90-х годов 20-го столетия.

Multimedia - (англ.) многокомпонентная среда, позволяющая использовать текст, графику, видео и мультимедиа.

«Мультимедиа» означает возможность работы с информацией в различных видах, а не только в цифровом виде, как у обычных компьютеров. Мультимедиа-компьютеры позволяют воспроизводить звуковую (музыка, речь и др.), а также видеoinформацию (видеоролики, анимационные фильмы и др.). Видеоэффекты могут быть представлены показом сменных компьютерных слайдов, мультфильмов, видеоклипов, перемещением изображений и текстов, изменением цвета и масштаба изображения, его мерцанием и постепенным исчезновением и др.

Сфера применения компьютеров в обучении и выполнении научных исследований необозрима. Можно выделить следующие приоритетные вопросы интеграции компьютерных технологий в учебный процесс:

- психолого-педагогический цикл,
- систематизация учебных компьютерных средств;
- рассмотрение роли мировой сети ИНТЕРНЕТ в обучении.

У каждого преподавателя свой стиль работы. Кто-то привык работать у доски, кто-то предпочитает объяснять материал, сидя за своим рабочим столом или стоя у кафедры, кому-то проще и привычнее свободно перемещаться по аудитории.

Но, как бы то ни было, многие преподаватели сталкиваются с необходимостью демонстрации визуальных материалов. Лекционно-семинарная форма обучения должна сочетаться с современными новаторскими решениями [3,с.188].

В мультимедийных программах используется определенный способ передачи информации:

1. Взаимодействие различных информационных блоков (текста, графики, видеофрагментов) посредством гиперссылок. Гиперссылки представлены в виде специально оформленного текста, или в виде определенного графического изображения. Одновременно на экране может располагаться несколько гиперссылок, и каждая из них определяет свой маршрут следования.

2. Интерактивность, то есть диалоговым режимом работы пользователя с источником, при котором он может самостоятельно выбирать интересующую его информацию, скорость и последовательность ее передачи.

В состав мультимедийного компьютера для обучения входит дополнительное оборудование: дисковод для компакт-дисков, головные телефоны, звуковые колонки.

Для демонстраций в классе необходим специальный проектор и экран.

Широкий изобразительный ряд, активное включение образного мышления в образовательный процесс помогают учащемуся целостно воспринимать предлагаемый материал. У преподавателя появляется возможность совмещать изложение теоретических сведений с показом демонстрационного материала.

Мультимедиа технологии обеспечивают такое представление информации, при котором человек воспринимает её сразу несколькими органами чувств параллельно, а не последовательно, как это делается при обычном обучении. При комбинированном воздействии на ученика через зрение и слух и вовлечение его в активные действия доля усвоения учебного материала может составить 75 %.

Обучающие мультимедийные программы используются для фронтального, группового и индивидуального обучения в аудитории, а также для самостоятельной работы дома. Они предлагают для пользователя очень много вариантов индивидуальной настройки: учащийся, осваивая учебный материал, сам устанавливает скорость изучения, объем материала и степень его трудности [4, с.32-38].

Позитивные факторы, которые говорят в пользу такого способа получения знаний, следующие:

1. Лучшее и более глубокое понимание изучаемого материала.
2. Мотивация обучаемого на контакт с новой областью знаний.
3. Экономия времени из-за значительного сокращения времени обучения.
4. Полученные знания остаются в памяти на более долгий срок и позднее легче восстанавливаются для применения на практике после краткого повторения.

Преимущества медиаурока

Одно из первых названий уроков, на которых применяется компьютерная техника и программные средства, уроки с компьютерной поддержкой (УКП). Этот термин сложился под влиянием термина, распространенного в англоязычных странах - СВТ (Computer Bases Training) - компьютерная поддержка обучения.

Широкое использование средств мультимедиа позже породило новое название таких уроков - «мультимедиа-урок». Для более удобного произношения название сократили, и сейчас наиболее часто употребляемое - медиаурок. По сути, все три термина могут быть использованы в одинаковом значении [5, с.48-54].

Медиаурок имеет свои методические возможности и преимущества:

- повышение эффективности образовательного процесса за счет одновременного изложения учителем теоретических сведений и показа демонстрационного материала с высокой степенью наглядности; появления возможности моделировать объекты и явления; автоматизации рутинных операций и др.;
- возможность научить школьников применять компьютерную технику для решения учебных и трудовых задач, за счет практической обработки учебной информации на компьютере;
- организация индивидуальной работы школьников, развитие их познавательной самостоятельности и творчества;
- повышение мотивации к учению за счет привлекательности компьютера, которая возрастает за счет мультимедийных эффектов;
- развитие наглядно-образного мышления, моторных и вербальных коммуникативных навыков учащихся;
- формирование навыков работы с информацией (производить поиск, отбор, переработку, упорядочивание и выделение смысловых групп, выстраивание логических связей и др.), формирование информационной культуры школьников.

Программное обеспечения медиаурока

Организация учебного процесса с помощью мультимедийных технологий подразумевает использование специальных программных продуктов, среди которых можно назвать:

- электронные учебники;
- обучающие и тестирующие программы;
- презентации.

Мультимедийные программные средства реализуют следующие виды учебной работы:

- просмотр информации в аудиовизуальном варианте;
- тренаж по теории с использованием упражнений;
- контроль;
- работу со словарем терминов и понятий;
- работу с подключаемыми к локальной сети другими компонентами комплекса, тренажерами.

Список литературы

1. Андреев, А. А. Введение в Интернет-образование: учеб. пособие / А. А. Андреев. - М.: Логос, 2003. - 73 с.
2. Андресен, Бент. Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учеб. курс: [пер. с англ] / Бент. Б. Андерсен, Катя Ван Ден Бринк. - 2 - е изд. ; испр. и доп. - М.: Дрофа, 2007. - 221 с.
3. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: [учебное пособие для высших педагогических учебных заведений] / И. Г. Захарова. - М.: Академия, 2003. - 188 с.
4. Новиков, С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / С. П. Новиков // Педагогика. - 2003. - № 9. - С. 32 - 38.
5. Смолянинова, О. Мультимедиа для ученика и учителя / О. Смолянинова // Информатика и образование. - 2002. - № 2. - С. 48 - 54.

УДК 378

Ульянова Э.Э.¹, Орлова Н.П.²

¹к.псих.н., «Казанский педагогический колледж», Россия г. Казань

²к.п.н. ГАПОУ «Казанский педагогический колледж», Россия, г.Казань

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК МЕХАНИЗМ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ**

Аннотация: В статье рассматривается вопрос психолого-педагогического сопровождения будущих педагогов как механизм формирования профессионально-педагогических ценностных ориентаций.

Ключевые слова: обучение, формирование, ценностные ориентации.

Ulyanova E. E.¹, Orlova N. P.²

¹K.crazy.N., "Kazan teacher training College", Russia, Kazan

²K.p.N. GAPO "Kazan teacher training College", Russia, Kazan

**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT THE DETERMINATION
OF FUTURE TEACHERS AS A MECHANISM OF FORMATION OF
PROFESSIONALLY PEDAGOGICAL VALUE ORIENTATIONS**

Abstract: the article considers the question of psycho-pedagogical support of future teachers as a mechanism for the formation of professional-pedagogical values.

Keywords: education, formation, and value orientation.

В Послании Федеральному Собранию Президент РФ обозначил проблему

«ценностного кризиса», над механизмом преодоления которой должны работать «институты, являющиеся носителями традиционных ценностей, которые исторически доказали свою способность передавать их из поколения в поколение». По мнению современных исследователей, сложившаяся система педагогического образования не создает условий, побуждающих к поиску личностно-значимого смысла профессии, к профессиональному самоанализу и не формирует студента как носителя педагогической рефлексии.

Результаты мониторинга Министерства образования и науки РФ по трудоустройству молодых специалистов показали, что многие выпускники педагогических образовательных организаций не планируют работать по профилю полученной специальности в силу разных причин:

- снижения уровня социальной ответственности молодежи;
- повышения требований современного общества к качеству образовательных услуг в целом;
- изменения и усложнения требований к компетентностным и личностным характеристикам педагога;
- неприятия педагогической общественностью сведения преподавательской деятельности к сфере услуг.

В диссертационном исследовании Зиятдиновой Ф.Г. «Расчет показателя престижа профессиональной деятельности учителей» рейтинг профессии учителя в современном российском обществе определяется 31,5% по пятибалльной шкале. Это неустойчивая «тройка с минусом». И такая картина сохраняется, несмотря на меры, предпринятые государством: переход на новую систему оплаты труда; внедрение национальной образовательной стратегической инициативы «Наша новая школа»; новая система аттестации педагогических работников; грантирование; запуск национального проекта «Образование».

Ко всем выше перечисленным мерам, с нашей точки зрения, институты, выпускающие педагогические кадры, должны:

- акцентировать внимание на формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов как необходимого условия повышения личностно значимого смысла профессии педагога, которое позволит выстроить модель профессиональной деятельности, ориентирующую на самосовершенствование и саморазвитие;
- создать условия для самоопределения обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей современного общества в интересах человека, семьи и государства в целом.

В этой связи существует необходимость в создании механизмов, которые при подготовке педагогических кадров в современном образовательном пространстве обеспечат решение обозначенных выше задач.

Так, в ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж» усилиями педагогического коллектива, при поддержке МОиН РТ разработана и находится в апробации модель механизма формирования самоопределения и самоактуализации студентов.

На базе Ресурсного центра КПК созданы условия для получения качественного профессионального педагогического образования, формирования профессионально-педагогических ценностных ориентаций будущих педагогов, а также для многоуровневой и многоплановой поддержки студентов в самоопределении, самоактуализации.

В структуре Ресурсного центра создана и функционирует лаборатория «Психолого-педагогическое сопровождение педагогически одаренной молодежи». Работа в лаборатории идет по следующим направлениям:

- диагностика готовности к педагогической деятельности и педагогической одаренности студентов и школьников;

– научно-методическая поддержка профессионального становления и самоопределения студентов (с привлечением ресурсов Казанского педагогического колледжа, а также в сетевом взаимодействии ДООУ, СОШ, СУЗ, ВУЗ Республики Татарстан);

– психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления, самоопределения, самоактуализации и формирования профессионально-педагогических ценностных ориентаций талантливой молодежи РТ (мастер-классы, тренинги, консультации в сетевом взаимодействии с ДООУ, СОШ, СУЗ, ВУЗ РТ).

На первом этапе функционирования лаборатории по результатам диагностического исследования, проведенного в 2014-2015 учебном году, в котором приняли участие 250 человек (студенты 2-х, 3-х, 4-х курсов колледжа по специальности «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах»), определились три целевые группы, имеющие разный уровень готовности к профессиональной деятельности:

- высокий уровень готовности составил 18% выборки;
- средний уровень - 67% выборки;
- низкий уровень - 15% выборки.

На втором этапе для выделенных по результатам исследования групп студентов в рамках работы по проекту «Психолого-педагогическое сопровождение педагогически одаренной молодежи» с целью формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов на базе Ресурсного центра организуются:

Психологические тренинги («Бесконфликтное общение», «Тренинг эффективных коммуникаций», «Эмоциональный интеллект для педагога», «Грамотный тайм-менеджмент»);

1. Мастер-класс «Актерское мастерство как инструмент педагогического воздействия»;
2. Мастер-классы специалистов-профессионалов, транслирующих передовой опыт Республики Татарстан, Российской Федерации и мирового профессионального психолого-педагогического сообщества;
3. Подготовка к участию в конкурсах, олимпиадах и грантах;
4. Дополнительное профессиональное образование на базе ресурсного центра колледжа с последующей сертификацией.

Также на процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих педагогов огромное влияние оказывает производственная практика, направленная на отработку профессионально-педагогических умений, овладение умениями и навыками самостоятельного ведения педагогического процесса и методической работы в образовательном учреждении. Во время освоения практических умений и навыков закрепляются профессионально-педагогические ценностные ориентации, актуализируются такие личностные функции будущих педагогов, как самосознание, профессиональное саморазвитие и самообразование. В результате педагогической практики у будущих педагогов появляется уверенность в правильности выбранной профессии.

В условиях Ресурсного центра появилась уникальная возможность, интегрируя учебную, практическую, психолого-педагогическую, воспитательную работу, создать фундамент для формирования представлений у студентов о специфике педагогической деятельности в современном образовательном пространстве; принятия и осознания системы ценностей, связанных с педагогической деятельностью.

Запланированная и проводимая работа со студентами Казанского педагогического колледжа вносит свой вклад в формирование педагогов нового времени - «педагогической элиты», готовой к постоянному развитию и профессиональному совершенствованию, готовой решать проблему «ценностного кризиса» в интересах человека, семьи, общества и государства.

Список литературы:

1. Емельянова, И.Е. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики в школе: автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Евгеньевна Емельянова. – М., 2009. – 23 с.
2. Кудашкина, О. В. Развитие ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения: автореф. дис.... канд. псих. наук : 19.00.07 / Ольга Васильевна Кудашкина. – Саратов, 2010. – 24 с.
3. Слостенин, В. А. О современных подходах к подготовке учителя / В.А. Слостенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности: Тез. Всерос. конф. – М. – 1996. – С.17-28.

УДК 373.24

Утёмов В. В.¹, Даусон А.Д.²

¹кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет»
Россия, г. Киров

E-mail: utemov@dr.com

²студентка ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный
университет» Россия, г. Киров

E-mail: asyaBerezina@mail.ru

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. Авторами предлагается организация обучающих курсов состоящих из системы занятий, разработанных по структуре креативного урока НФТМ-ТРИЗ с системами проблемных ситуаций. Проблемные ситуации преодолеваются ребенком в совместной деятельности с педагогом или сверстниками.

Ключевые слова: проблемные ситуации, семейные ценности, НФТМ-ТРИЗ, дошкольник

Utemov V. V.¹, Dawson A. D.²

¹Ph.D., Associate Professor of the Department of Pedagogy
Vyatka State University of Humanities

E-mail: utemov@dr.com

²student Vyatka State University of Humanities

E-mail: asyaBerezina@mail.ru

**PROBLEM-BASED LEARNING AS THE TECHNOLOGY OF FAMILY
VALUES IN CHILDREN PRESCHOOL AGE**

Abstract. The article considers the problem of formation of family values in children preschool age. The authors propose the organization of training courses consisting of training systems developed by the structure of creative lesson NFTM-TRIZ with systems of problematic situations. Problem situations overcome child in joint activities with the teacher or peers.

Keywords: problematic situations, family values, NFTM-TRIZ, preschooler

Социально-экономические и социокультурные изменения происходящие

сегодня порождают новые педагогические задачи стоящие перед современным образованием. Одной из таких задач является формирование семейных ценностей у детей еще дошкольного возраста. Формирование семейных ценностей в семье часто происходит поверхностно, поэтому целенаправленную деятельность должна организовывать дошкольная образовательная организация, так как в детских садах воспитательно-образовательная работа с детьми отличается целостностью, педагогической грамотностью, организована на научных основах и осуществляется специально подготовленными людьми.

Проблема определения подходящей педагогической технологии для решения поставленной задачи преодолевается через осмысление предшествующего исторического опыта, а также прогрессивных идей педагогов и ученых. Именно опыт и идеи выдающихся педагогов служат фундаментальной основой для разработки современных педагогических технологий. Одним из таких значимых деятелей является М.И. Махмутов – ученый-педагог широкого диапазона и педагог-исследователь, состоявшийся в целом как многогранная личность с широким кругом интересов.

Центральным звеном концепции проблемного обучения М.И. Махмутова выступает представленная в развернутом виде подсистема методов проблемного обучения, в которой нашли отражение новые подходы к определению метода обучения на основе выделения взаимосвязанных уровней познавательной самостоятельности учащихся. Новым словом в дидактике явилось введение понятия «бинарности» методов, под которым предлагалось понимать целенаправленное взаимодействие учителя и учащихся в процессе изучения учебного материала.

Педагогическое творчество М.И. Махмутова в области дидактической теории обретает сегодня «новое дыхание», что обусловлено активным поиском новой парадигмы обучения и воспитания в условиях кардинально меняющейся идеологии реформирования образования, выдвигающей на первый план учащегося как главного участника педагогического процесса [3].

Таким образом, мы считаем, что проблемное обучение может послужить педагогической технологией построения целенаправленной педагогической деятельности по формирования семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста

Проблемное обучение основано на ряде психологических посылок: мышление не сводится к функционированию готовых знаний. Проблемное обучение – процесс продуктивный, творящий новые знания. Само мышление – это процесс непрерывного взаимодействия человека с объектом познания и включает анализ и синтез, абстрагирование и обобщение. Внешние воздействия на результаты процесса мышления определяются, преломляясь через внутренние условия мышления: мотивацию, личностные особенности субъекта, ценностные ориентации и установки, способности, прошлый опыт. Следовательно, чтобы организовать собственную мыслительную деятельность учащегося, нужно создать соответствующие внешние условия, такие как проблемная ситуация.

Под проблемной ситуацией мы понимаем интеллектуальное затруднение человека, когда он не находит объяснения какому-то факту, явлению, процессу. Известные способы действия не обеспечивают достижения цели, и тогда человек начинает искать новые. Таким образом, проблемная ситуация - это ситуация конфликта между знаниями как прошлым опытом и незнанием того, как объяснить новые явления. Это затруднение и является условием возникновения познавательной потребности [4].

Учитывая специфику обучения дошкольников, которая заключается в социальной ситуации развития «ребенок – общественный взрослый» и ведущим видом деятельности – сюжетно-ролевая игра, организация их обучения должна включать систему проблемных ситуаций, решаемых через совместную деятельность.

Совместная деятельность - это деятельность, которая осуществляется двумя или

более участниками, характеризуется единством по месту, времени и действию, общей целью, и осуществляется посредством инициативной координации и управления действиями друг друга, внутри общего способа действия, происходящих на фоне совместных переживаний с учетом особенностей каждого участника [2, с. 57].

Схема развития деятельности поэтапна: деятельность сначала осуществляется в совместной деятельности со взрослыми, затем – в совместной деятельности со сверстниками и, наконец, становится самостоятельной деятельностью ребёнка-дошкольника.

Под понятием «совместная деятельность с педагогом» мы подразумеваем основную модель организации образовательного процесса детей дошкольного возраста; деятельность двух и более участников образовательного процесса (взрослого и воспитанников) по решению образовательных задач на одном пространстве и в одно и то же время отличается наличием партнёрской (равноправной) позиции взрослого и партнёрской формой организации (возможного свободного размещения, перемещения и общения в процессе образовательной деятельности)[8].

Совместная деятельность со сверстниками – это благоприятная среда для развития ребенка, в которой создаются уникальные условия для позитивной социализации дошкольника, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со сверстниками [1].

Таким образом, для организации целостного педагогического процесса мы разработали структуру занятий по формированию семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста состоящая из 6 блоков (см. рис. 1) на основе структуры креативного занятия по НФТМ-ТРИЗ М. М. Зиновкиной [5, 6].

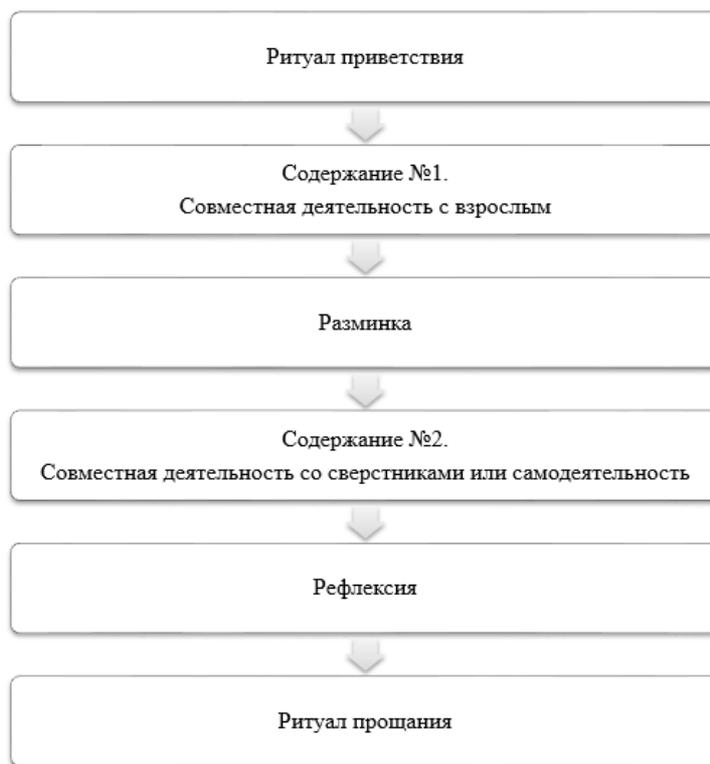


Рис.1. Структура занятий по формированию семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста.

Ритуал приветствия – позволяет сплавить участников группы, создавать атмосферу группового доверия и принятия, а также позволяет психологу проанализировать состояние и настроение каждого ребенка на данный момент.

Совместная деятельность с взрослым – представляет собой основное содержание

занятия, формирующая семейные ценности, социальные и коммуникативные навыки, развивает высшие психические процессы. Проходит в форме беседы или игры. Здесь используются средства сказкотерапии, игротерапии, музыкотерапии, куклотерапии и т.д.

Разминка – настраивает участников на продуктивную групповую деятельность, позволяет установить контакт, активизировать членов группы, поднять настроение, снять эмоциональное возбуждение. Разминка проводится между отдельными упражнениями в случае, если возникает необходимость как-то изменить эмоциональное состояние участников. Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы и задач предстоящей деятельности.

Совместная деятельность со сверстниками или самодеятельность – также представляет собой основное содержание занятия, но в отличие от совместной деятельности со взрослым представляет собой более творческий процесс, который развивает креативность детей, а также развивает воображение, мышление и коммуникативные навыки. На этом этапе детям можно предложить создание выставки на определённую тематику, сочинить сказку или рассказ, а также ролевые игры или создание театрального представления.

Рефлексия и поведение итогов занятия – предполагает обмен мнениями и чувствами о проведенном занятии (понравилось – не понравилось, что показалось самым важным, полезным, что чувствовали, какие мысли приходили в голову и т.д.), а также позволяет обобщить новые знания.

Ритуал прощания – способствует завершению занятия и укреплению чувства единства в группе. Может повторять мотив «ритуала приветствия», а может быть абсолютно другим.

В качестве примера данной структуры занятий мы рассмотрим разработанное нами занятие по формированию семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста «День Матери».

Блок 1. Ритуал приветствия

Здравствуйте, ребята! На столе лежат разноцветные кубики, выберете тот кубик, который подходит по цвету к вашему настроению, с которым Вы пришли на занятие. (Обсуждение выбранных кубиков)

Блок 2. Основное содержание занятия (совместная деятельность со взрослым)

Сегодня мы с Вами поговорим о самом важном человеке. Я Вам прочитаю загадку, а Вы отгадайте, кто это?

Кто любовью согревает,
Всё на свете успевает,
Даже поиграть чуток?
Кто тебя всегда утешет,
И умоет, и причешет,
В щёчку поцелует - чмок?
Вот она всегда такая
Моя ... родная! (мамочка)

Молодцы, ребята! А вы знаете, что есть специальный «День Мамы»? В России этот день отмечают в последнее воскресенье ноября. В 2015 году, это 29 ноября.

А как Вы думаете, почему для каждого человека так нужна и важна именно мама? Я расскажу вам об этом сказку. А называется она «Сердце матери».

«Большая красавица берёза росла в лесу с тремя маленькими дочками берёзками. Не бойтесь, дочки, своими раскидистыми ветвями я защищу вас от жары, — говорила мама Берёза, когда палил зной. Прижмитесь ко мне, дочки, чтобы ветер не обломал ваш веточки, — просила— мама Берёза, когда дул сильный ветер. Берёзки быстро подрастали и радовались жизни. Рядом с мамой они не боялись ничего. Однажды в лесу разыгралась сильная гроза. Гремел гром, на небе сверкали молнии. Маленькие берёзки

трепетали от страха. Берёза крепко обняла их ветвями и стала успокаивать: Не бойтесь, молния не заметит вас за моими ветвями. Я – самое высокое– дерево в лесу. В этот момент раздался оглушительный треск, острая молния ударила прямо в Берёзу и опалила сердцевину ствола. Береза, помня о том, что она защищает дочек, не загорелась. Ливень и ветер пытались повалить Берёзу, но она стояла. Только когда гроза прошла, а над умытой землёй засияло солнце, ствол берёзы покачнулся. Падая, она прошелестела дочкам: «Не бойтесь, я не уйду от вас. Молнии не удалось разбить моё сердце. Мой ствол зарастёт мхом и травой, но материнское сердце не перестанет биться в нём никогда». При падении ствол берёзы не задел ни одну из трёх тонкоствольных дочек. С тех пор вокруг старого пня растут три стройные берёзки. А возле берёзок лежит заросший мхом и травой ствол, в котором бьётся материнское сердце».

А теперь давайте подумаем и ответим на вопросы.

- В чём поможет им материнское сердце?
- Как вы думаете, почему мама всегда защищает своих детей?
- Почему именно мама так нужна и важна для каждого человека?

Молодцы, ребята, а сейчас, я Вам предлагаю поиграть в игру *Моя мама самая самая!*». Вам нужно придумать и сказать чудесные слова, которые будут описывать Вашу маму. Итак, начнем! Мама самая...? (Игра длится до тех пор, пока дети не назовут все слова, которые приходят им в голову)

Какие Вы знаете пословицы о маме? (Обсудить пословицы, которые предлагают дети). Есть такая пословица «Материнская ласка не знает конца». Как Вы её понимаете? О чем она? (обсуждение пословицы) А еще есть пословица «Нет лучшего друга, чем родная матушка» - эта пословица о чем? (обсуждение).

Блок 3. Разминка

Вы устали? Давайте проведем разминку:

С неба падают снежинки,
Как на сказочной картинке.
Будем их ловить руками,
И покажем дома маме!

Блок 4 Основное содержание занятия

(совместная деятельность со сверстниками или самостоятельность)

Как Вы думаете, что можно подарить маме? (стихи, песенку, поделку) А я предлагаю Вам нарисовать портрет мамы. Мы с Вами поиграем в художников! А потом мы с Вами, как настоящие художники, сделаем свою выставку работ, чтобы все видели, какие у Вас красивые мамы. А мамы как обрадуются и будут Вами гордиться. Но, чтобы они были особенные, мы нарисуем или сделаем из цветной бумаги еще и рамки, чтобы они смотрелись как настоящие картины в музее. Чтобы они получились у Вас очень красивые, я принесла для вас необычные вещи (фигурные дыроколы), они помогут украсить вашу работу. Я включу Вам песенки о маме, чтобы они вдохновили Вас и помогли настроиться на работу. (Звучит негромко музыка, на работу отводиться 10-15 минут).

Дети рисуют, оформляют рамку для портрета мамы. Как дети закончат – разложить работы на столах и предложить детям посмотреть работы других ребят. Дети с помощью взрослого оформляют выставку работ на стене в группе.

Блок 5 Рефлексия и подведение итогов

Ребята, наше занятие подошло к концу. О ком сегодня мы с вами говорили? Что вам особенно запомнилось? Что вам понравилось на занятии, что не понравилось? Когда Вы придете, сегодня домой, обязательно скажите нежные и добрые слова своей маме.

Блок 6 Ритуал прощания

Ребята, выберете снова кубик, который подходит по цвету к вашему

настроению, с которым Вы уходите с занятия. (Обсуждение выбранных кубиков)

Молодцы ребята, мне очень понравилось сегодня играть с Вами. Давайте похлопаем друг другу.

Таким образом, формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста возможно через организацию обучающих курсов. Обучающий курс состоит из системы занятий, разработанных по структуре креативного занятия по НФТМ-ТРИЗ с системами проблемных ситуаций [7]. Преодолевав проблемные ситуации ребенок не только будет знать некоторые общечеловеческие истины, но и крепко усвоит их через участие в совместной деятельности с педагогом или сверстниками.

Список литературы

1. Максимова С. Ю. Совместная деятельность детей дошкольного возраста // Детский сад теория и практика. – 2014. - №5.
2. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 367 с.
3. Сафиуллина И.А. Концепция проблемного обучения М. И. Махмутова как дидактическая система: дисс. канд.пед. наук, -Казань, 2001.-188 с.
4. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. заведений. М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. - 432 с.
5. Утёмов В. В., Зиновкина М. М. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ // Современные научные исследования. Выпуск 1. - Концепт. - 2013. - ART 53572. - URL: <http://e-koncept.ru/2013/53572.htm> - ISSN 2304-120X.
6. Утёмов В. В., Зиновкина М. М., Мирошник Е. В. Развитие системологического мышления в психолого-педагогической технологии НФТМ-ТРИЗ // Концепт. – 2015. – № 05 (май). – ART 15167. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15167.htm>. – ISSN 2304-120X.
7. Утёмов В. В., Козлова А. Д. Проблема формирования семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста // Концепт. – 2015. – Актуальные вопросы современного образования. – ART 95551. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95551.htm>. – ISSN 2304-120X.
8. Федаренко Р. М. Совместная деятельность педагога с детьми. - URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/sovместnaja-dejatelnost-pedagoga-s-detmi.html>

УДК 331.548

Фатхуллина Л. З.

к.с.н., доцент кафедры социальной и политической конфликтологии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет» Россия, Казань

E-mail: lialfa@rambler.ru

РОЛЬ WORLDSKILLS В СИСТЕМЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация: в статье раскрыта роль движения WorldSkills в системе профориентации в нашей стране.

Ключевые слова: система профориентации, выбор профессии, образование, управление, рынок труда, WorldSkills, чемпионат рабочих профессий

Fatkullina L.Z.

Ph. D in Sociology, assistant professor
Kazan National Research Technological University, Russia, Kazan
E-mail: lialfa@rambler.ru

ROLE IN WORLDSKILLS CAREER GUIDANCE

Abstract: The article reveals the role of WorldSkills movement in the career guidance system in our country.

Keywords: career guidance system, the choice of profession, education, management, the labor market, the WorldSkills, the championship of working professions

Несмотря на длительный процесс становления и развития теории и практики профориентации в нашей стране, до сих пор не выработана единая позиция в понимании и толковании содержания категории «профессиональная ориентация». Можно выделить два аспекта к пониманию этого термина: с одной стороны, профориентация рассматривается как профориентационная работа, с другой - как составляющая социализации, жизненного самоопределения молодежи. В частности, И. И. Харченко рассматривает понятие профориентации в двух разных значениях. В первом значении как деятельность педагогов, психологов, физиологов, врачей, наставников, семьи, трудовых коллективов, направленную на подготовку подрастающего поколения к сознательному выбору профессии в соответствии с народнохозяйственными задачами и индивидуальными склонностями человека. Во втором значении как предрасположенность или внутреннюю готовность индивида к овладению той или иной профессии [1].

Анализируя работу российских ученых, можно сделать вывод, что профессиональная ориентация представляет собой информационную и организационно-практическую деятельность семьи, государственных, образовательных учреждений, разноуровневых общественных и коммерческих организаций, которые призваны обеспечить помощь населению при выборе (или перемене) профессии, при этом учитывая индивидуальные интересы личности и потребности рынка труд [2, с.47].

Если сравнивать традиционное и современное понимание рассматриваемого понятия, то можно обратить внимание на расширение представления о главном субъекте профессиональной ориентации (им выступает не только государство, но и общество в целом); она уже не ограничивается только выбором профессии; ее критерии задаются рынком труда. В ней повышается значение адаптации личности к социально-экономическим изменениям. В современном понимании «профессиональная ориентация» связывается с информированием, консультированием, профподбором, профотбором и содействием профессиональной адаптации. Можем отметить, что профориентация это не только помощь в выборе профессии, но и реализация консультационных, тренинговых и информационных услуг.

Таким образом, профессиональная ориентация - это комплекс социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических задач по формированию профессионального выбора, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества.

По своему назначению система профориентации должна оказать существенное влияние на рациональное распределение трудовых ресурсов, выбор жизненного пути молодежью, адаптацию ее к профессии. В частности, Н.С.Пряжников среди основных задач профориентации выделяет [3, с.89-91]:

- обеспечение человека, находящегося в процессе профессионального самоопределения, знаниями;
- формирование умений и навыков в отношении технологических и содержательных аспектов выбора профессии или вида занятости;

- раскрытие творческих возможностей и потребностей;
- воспитание эстетического сознания, нравственности и т.д. в рамках учебного процесса.

Главным критерием эффективности профориентационной работы служит мера сбалансированности количества выпускников, поступающих на работу, на обучение в техникумы и вузы по профессиям, отвечающим актуальным потребностям города, района, региона, общества в целом. Сфера образования связана с рынком труда, в удовлетворении спроса экономики на специалистов заключается механизм ее включенности в рыночные отношения. К сожалению, существующая в настоящее время система профессионального образования не в полной мере удовлетворяет потребности экономики в квалифицированных кадрах. Она не имеет устойчивой связи с рынком труда и не оказывает управляющего воздействия на устранение дисбаланса спроса и предложения рабочей силы. На наш взгляд, основные причины несбалансированности системы образования, системы профориентации и рынка труда связаны с тем, что:

- подготовка специалистов ведется исходя из объемов финансирования высшей школы, а не из прогнозируемого спроса на них со стороны работодателей;
- учреждения высшего и среднего образования не дают сведений работодателям о новых направлениях подготовки;
- отсутствует необходимый контакт между вузами и бизнесом по содержанию учебных программ для подготовки специалистов определенного профиля;
- качество подготовки во многих учреждениях образования не соответствует современным требованиям рынка труда;
- недостаточная информированность о конъюнктуре рынка труда. Избыток специалистов в некоторых отраслях экономики возникает по причине неосведомленности молодежи о состоянии рынков труда и перспективах их развития в разрезе отдельных специальностей, а также излишней популяризацией СМИ некоторых профессий, не соответствующей реальному состоянию дел в экономике;
- недостаточное понимание всеми участниками важности правильного выбора профессии.

Для решения вышеперечисленных проблем, на наш взгляд, стоит выделить несколько наиболее важных направлений государственной политики, требующих особого внимания, а именно: прогнозирование потребности экономики в специалистах; контроль качества образования; развитие инфраструктуры рынка труда молодых специалистов; реализация комплексной работы в системе профориентации (школа-вуз-рынок труда).

Сегодня одним из современных методов профориентации можно рассматривать WorldSkills International (WSI), который способствует повышению престижа рабочих профессий и формированию сбалансированного рынка труда [4].

Миссия WorldSkills International заключается в привлечении общественного внимания к рабочим профессиям. Для достижения этой глобальной цели организации члены WorldSkills решают ряд ключевых задач. Среди них – позиционирование профессиональных соревнований как важнейшего мирового события в области развития и продвижения рабочих профессий; развитие стратегического партнерства с компаниями, правительственными и неправительственными организациями; распространение информации о стандартах и критериях оценки WorldSkills, в первую очередь посредством Интернета; поощрение передачи навыков, знаний, а также культурный обмен между участниками WorldSkills и другими молодыми людьми по всему миру.

В России, например, многие молодые люди предпочитают получить высшее образование, в дальнейшем они работают не по специальности или даже занимают должность, не требующую высшего образования. Согласно исследованию НИУ ВШЭ,

около четверти обладателей дипломов вузов устраиваются на работу, которая не требует высшего образования [5, с.255]. А опрос ВЦИОМ, проведенный в 2011 г., показал, что 62% россиян убеждены, что их дети должны иметь законченное высшее образование [6]. Одновременно с этим работодатели сигнализируют о дефиците квалифицированных рабочих кадров и о неудовлетворенности качеством подготовки выпускников на всех ступенях образования [7, с.9].

Для решения этих задач WorldSkills International призывает молодых людей, их учителей, наставников и работодателей соответствовать высоким мировым стандартам в области промышленности, коммерции и сервиса, повышая тем самым статус профессионального образования; проводит семинары, встречи и конкурсы, призванные стимулировать обмен опытом и идеями в сфере образования; поощряет молодежь получать дополнительное образование; способствует развитию программ обмена для молодых профессионалов между странами – членами организации.

Направления деятельности WSI:

1. Строительные технологии.
2. Производственные и инженерные технологии.
3. Информационные и коммуникационные технологии.
4. Творчество и дизайн.
5. Специалисты в сфере услуг.
6. Обслуживание гражданского транспорта.

Сам факт участия в WorldSkills открывает перед молодыми профессионалами захватывающие перспективы: как правило, после соревнований работодатели со всего мира предлагают участникам работу, и конкуренция в предложениях высока как никогда. Молодые люди могут в прямом смысле выбирать, где им жить и трудиться – им будут рады везде.

В настоящее время и в нашей стране провозглашен курс на развитие и восстановление системы среднего профессионального образования, и, глядя на примеры промышленно развитых стран, профессиональное образование которых во многом обеспечивает конкурентоспособность и развитие их экономики, наше государство выступило с основной инициативой по созданию мощнейшего инструмента развития профессионального образования в России WorldSkills Russia. Старт движению WorldSkills в России был дан в 2011 году.

Неотъемлемым условием развития инновационной экономики является воспроизводство квалифицированной рабочей силы, ее распределение по отраслям и сферам деятельности. В этом особое место занимает государственная система профориентации в виде всесторонней помощи юношеству в формировании профессиональных интересов, в освоении принципов осознанного выбора сферы своей будущей занятости и профессионального самоопределения.

Таким образом, профориентацию можно рассматривать как важнейшее условие эффективного и качественного обеспечения организаций и предприятий современного рынка труда кадрами необходимых профессий и квалификаций, успешного функционирования отдельных сфер деятельности и экономики в целом.

Список литературы:

1. Харченко И. И. Современная молодежь Сибири: образовательные и профессиональные стратегии : монография. Новосибирск : ИЭ-ОПП СО РАН, 2008. - 500 с.
2. Гузенко Л.В. Профессиональная ориентация в системе общего среднего образования в Германии: современное состояние и тенденции развития: Дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2013. – 176 с.
3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Профориентация. – М., 2006. – 312 с.
4. Чемпионат рабочих специальностей. Режим доступа: <http://worldskills.ru/>
5. Угольнова Л.Е. Трудоустройство выпускников учреждений профессионального

образования (по данным Мониторинга экономики образования 2010 г.) // Вопросы образования. – 2011. - № 3. – С. 255.

6. Федоров В. Высшее образование в России: качество, ценность, востребованность: [Электронный ресурс].//Доклад на пленарном заседании конференции «Образование и культура в процессе трансформации культуры». 14.12.2011. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=270&uid=112202>.

7. Стратегии работодателей: кадры и образование. Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2011. – 156 с.

УДК 378

Федорова О.В.

к.пед.н., доцент, зав.каф. информационных технологий
НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ» Россия, Казань
**РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
ФАКУЛЬТЕТА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье рассмотрены вопросы, связанные с ролью творческих заданий в формировании профессиональных компетенций студентов факультета информационных технологий. Приведены примеры творческих заданий в виде мастер-классов. Рассмотрены критерии творческой задачи.

Ключевые слова: творческое задание, метод проектов, мастер-класс, профессиональные компетенции.

Fedorova O. B.

associate professor of technical sciences,
manager of the cathedra of Information Technologies
"University of Management «TISBI» Russia, Kazan
E-mail: fedorova_olga@rambler.ru

**THE ROLE OF CREATIVE TASKS IN FORMATION OF PROFESSIONAL
COMPETENCE OF STUDENTS OF FACULTY OF INFORMATION
TECHNOLOGY**

Abstract: The article deals with issues related to the role of creative tasks in the formation of professional competence of students of the Faculty of Information Technology. Examples of creative tasks in the form of master classes. We consider the criteria of creative tasks.

Keywords: creative task, project method, a master-class, professional competence.

«Проблемное обучение строится на основе принципа проблемности, реализуемого через различные типы учебных проблем и через сочетание репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика»[1].

Результатами творчества (в особенности "учебного") могут выступать не только конкретные продукты и идеи, но и сами действия.

Основную роль творческих заданий в формировании профессиональных компетенций студентов факультета информационных технологий мы видим в формировании внутренней связи между содержанием творческого задания, педагогическим способом его предъявления и изменением самого действующего (решающего) субъекта.

В диссертационном исследовании рассмотрены различные точки зрения на

соотношение интуитивного и логического компонентов в творческой задаче. На наш взгляд, достижение принципиального нового знания - необходимое, но не достаточное условие для того, чтобы считать задание творческим. В исследовании мы опираемся на понимание творческого задания, предложенное С. Г. Юдаковым: «если осознание и анализ учебной ситуации приводят к возникновению и актуализации субъективного противоречия, для разрешения которого не хватает информации, отсутствуют умения по ее преобразованию за определенное время, то соответствующая ей задача называется творческой».

Мы считаем, что критериями творческой задачи являются следующие:

- 1) Отсутствие у обучаемого достаточной информации для решения поставленной задачи.
- 2) Отсутствие у обучаемого достаточных знаний и умений по преобразованию информации для решения поставленной задачи.
- 3) Недостаток у обучаемого времени для решения поставленной задачи традиционным путем.

По мере попыток разрешения субъективного противоречия, решение может быть найдено, и в момент осознания этого факта задача превращается в «нетворческую». Очевидно, что это возможно только тогда, когда у обучаемого в результате мыслительной деятельности появляется необходимая для решения информация. Процесс ее осознания может проходить как на уровне сознания, так и на подсознательном уровне, когда в условиях неполной информации или ее отсутствия для логического решения проблемы направление поиска регулируется интуитивным выбором [2].

Индивидуальное и дифференцированное обучение студентов осуществляется на основе выполнения творческих заданий, реализованных с помощью метода проектов.

Метод проектов предусматривает решение обучаемыми задачи, формулируемой в какой-либо предметной области и связанной с формализацией и последующим решением с помощью компьютерных программных технологий. Задачами метода проектов являются: учебные и профессиональные. Такая задача, как правило, требует значительного времени для решения, системного подхода при разработке, имеет большой объем программирования. В ходе работы, над проектом обучаемые проводят исследовательскую работу по интересующим их предметам, связанным с будущей профессией.

Для эффективного обучения студентов методу проектов для студентов в Университете управления «ГИСБИ» организуются мастер-классы.

Во время мастер-классов спикеры знакомят студентов с современными средствами разработки, методологиями, программными средствами, используемыми в профессиональной деятельности [3].

Приведем примеры мастер-классов, организованных кафедрой информационных технологий для студентов факультета ИТ. Необходимо отметить, что спикерами на данных мастер-классах могут выступать студенты и выпускники факультета ИТ.

Мастер-класс на тему «Управление информационными проектами с использованием программного продукта JIRA» проводил сотрудник компании Softartel, студент 5 курса факультета информационных технологий Артур Кукуев. Он дал студентам уникальные советы организации работ по управлению проектами с использованием программного продукта JIRA - web-базируемого средства для управления проектами и задачами, разработанного австралийской компанией Atlassian.

В ходе мастер-класса Артур подробно рассказал об области применения данного программного продукта. Студент приводил яркие и интересные примеры функционального использования программы. Выступающим также было отмечено, что руководитель проекта с использованием возможностей JIRA может построить различные графики и диаграммы, отражающие статистику выполнения задач

конкретными исполнителями, а также оценить эффективность работы каждого члена команды.

Мастер-класс на тему «Полный цикл создания информационной системы». Встречу провел ведущий специалист отдела электронного образования ЦИТ РТ, выпускник факультета ИТ по специальности «Прикладная информатика (в экономике)» (2013г) Рустем Ибатуллин.

В начале мероприятия гость рассказал о своем опыте участия в создании информационных систем, об особенностях разработки государственных информационных систем и основных этапах жизненного цикла проекта. В ходе мастер-класса докладчик подробно остановился на этапах жизненного цикла информационной системы. Им были рассмотрены следующие вопросы: формирование потребности создания информационной системы; оценка стоимости проекта; проектирование, которое состоит в разработке моделей бизнес-процессов и написании технического задания (ТЗ). Исходя из собственного опыта, Рустем подробно прокомментировал ситуации, которые возникают при согласовании ТЗ с заказчиком, а также моменты, связанные с внедрением информационной системы. Отвечая на вопросы студентов, докладчик отметил, что техническое задание является самым важным документом при создании информационной системы и, чтобы составить грамотное ТЗ, руководитель проекта должен уметь создавать модели бизнес-процессов, которые являются основой для данного документа. Рустем особо подчеркнул, что те навыки, которые он получил на занятиях в Университете управления «ТИСБИ», он реализует в своей практической деятельности. Встреча прошла в диалоговом режиме, во время которого студенты получили квалифицированные ответы на все интересующие их вопросы.

Говоря о роли творческих заданий в формировании профессиональных компетенций студентов факультета информационных технологий необходимо отметить, что принципы построения системы творческих заданий должны в нормативной форме отражать объективные закономерности учебного процесса и педагогические условия их проявления в соответствии с уровнями формирования информационной культуры студентов, включающей элементы творческой деятельности.

В диссертационном исследовании выявлены соответственно три уровня: минимальный, общий и продвинутой.

Минимальный уровень близок уровню компьютерной осведомленности и характеризуется осознанием обучаемым компьютера как средства решения задач, возникающих в разных сферах человеческой деятельности. На этом уровне формируются начальные знания, умения, навыки, достаточные для использования компьютера в стандартных ситуациях. При решении практических задач обучаемые используют простейшие алгоритмы. На данном уровне необходимо подвести обучаемых к пониманию невозможности усвоения и применения знаний на основе механического запоминания, что актуализируется за счет целенаправленной мотивации творчества. Данный уровень характерен для студентов 1 курса обучения.

Общий уровень характеризуется расширением представлений об области использования компьютера. На данном уровне обучаемые начинают работать с прикладными программными средствами, требующими теоретической и практической подготовки, элементов творческой деятельности. Студенты изучают новое программное обеспечение и пишут программы по аналогии с известными, ищут в системе известных знаний аналогии, строят аналог самостоятельно, ищут аналог в способах рассуждения (методах). Полученный опыт студенты применяют при выполнении курсовых работ.

Продвинутой уровень характеризуется углублением представлений студентами о роли и значении компьютера и программного обеспечения, а также о методах компьютерного моделирования. На данном уровне развивается интуиция, становится

возможным прогнозирование сферы приложений усвоенных знаний, умений, навыков, приобретенных на предыдущих уровнях. На данном уровне предполагается не просто умение работать с определенными классами программного обеспечения, а умение работать эффективно. Этот уровень требует глубокого (экспертного) знания конкретных программных продуктов, а также наличия практического опыта. Эффективную работу с программами на данном уровне отличает высокая производительность труда обучаемых, использование приемов автоматизации, знание нестандартных приемов управления программой и умение применять вспомогательные средства.

На данном уровне при возникновении проблемной ситуации у обучаемых появляется множество различных идей, причем большая часть их основана на интеграции всех знаний, которые получили учащиеся к этому моменту по всем дисциплинам и мастер-классам, проводимых работодателями ИТ отрасли Республики Татарстан. Рассмотрим примеры таких мастер-классов, с точки зрения формирования профессиональных компетенций студентами факультета информационных технологий.

Мастер-класс от руководителя бизнес-решений – о «Роли в проекте». Встречу провел руководитель отдела бизнес-решений ОАО «ICL – КПО ВС» Илья Федоров. Спикером было отмечено, что при трудоустройстве в компанию конкурс может достигать 9 человек на 1 вакансию. Это связано с требованиями руководителя проекта к соискателю. Одним из таких требований является знание методологий управления проектами. В своем выступлении Илья подчеркнул, что методологии или методики управления проектами подразделяются на «легкие» («гибкие») и тяжелые. К легким методикам относятся: SCRUM, KANBAN, XP, FDD, они используются для получения быстрого результата. Наиболее распространенной на сегодняшний день является методика SCRUM. По словам спикера, основными ее характеристиками являются: нефиксированный объем проекта, постоянное расширение функционала, непрерывное улучшение продукта и периодическая проверка результата.

Далее гость уделил внимание «тяжелым» методикам управления проектами (PMBok, Prince2, IPMA, RUP), которые используются в российских компаниях, в частности в ОАО «ICL – КПО ВС». Самой востребованной из перечисленных методик является – PMBok. Жизненный цикл PMBok состоит из таких процессов, как: планирование, выполнение работ и контроль, закрытие работ, модернизация.

Во время другого мастер-класса будущим программистам раскрыли секреты удаленной работы над WEB-проектами. Встречу провел Алмаз Мубинов – руководитель Творческой Лаборатории «Подвал». Это уже не первая встреча Алмаза со студентами факультета ИТ, посвященная разработке web-приложений.

В ходе мероприятия гость поделился своим опытом удаленной работы над WEB-проектами. Алмаз Мубинов пояснил: "Чтобы работать удаленно, необходимо грамотно формулировать постановку задачи и взаимодействовать в команде с помощью систем управления проектами и задачами (JIRA). Важно общаться в команде, используя текстовые средства общения Telegram, Slack, HipChat и голосовые/видеоконференции". Также руководитель творческой лаборатории посоветовал для удаленной работы обращать внимание на системы управления версиями (VCS) – git: GitHub, Bitbucket, GitLab, SourceTree; а также на автоматизированную сборку версий файлов (Continuons Integration): Gitlab CI, JetBrains, Atlassian Bamboo. Заключительная часть мастер-класса была посвящена традиционному вопросу: «Что делать?». Алмаз Мубинов посоветовал студентам учить языки, в частности, английский. Спикер отметил, что это язык не только международного общения, но и вся техническая документация написана именно на нем. Также необходимо уметь контролировать время, учиться грамотно формулировать свои мысли, учиться терпению и изучать технологии.

«Цель проблемного обучения более широкая» - отмечает в своем исследовании М.И. Махмутов. «Это усвоение не только результатов научного познания, но и самого

пути, процесса получения этих результатов, она включает еще и формирование познавательной самостоятельности ученика, и развитие его творческих способностей (помимо овладения системой знаний, умений и навыков и формирования мировоззрения). Здесь акцент делается на развитие мышления. В основе организации процесса проблемного обучения лежит принцип поисковой учебно-познавательной деятельности ученика (основанный на закономерности проблемности усвоения знаний), т.е. «открытия» им выводов науки, способов действия, «изобретения» новых предметов или способов приложения знаний к практике и «художественного отражения» действительности. Принцип поисковой деятельности доминирует, особенно в предметах естественно-математического цикла».

Результатом принципа поисковой учебно-познавательной деятельности в частности является научно-исследовательская работа студентов. Результатом данной работы является участие студентов факультета ИТ в конференциях, конкурсах и форумах. В марте 2015 года студенты третьего курса факультета информационных технологий Университета управления «ТИСБИ» – Антон Саватнеев и Ильмир Хасаншин приняли участие в V Республиканском молодежном форуме, направленном на поддержку молодежных проектов и идей. Очная защита проектов участников перед экспертной комиссией Форума состоялась в Республиканском агентстве по печати и массовым коммуникациям «Татмедиа». В качестве экспертной комиссии выступили: руководитель агентства «Татмедиа» Ильдар Сагдатшин, главный редактор журнала «Кураж» Юлия Туранова, креативный директор агентства «Cult Agency» Денис Галичин, блогер Александр Удигов и представители оргкомитета Форума. Студенты «ТИСБИ» показали высокий уровень, презентовав свою работу. После выступления Антону и Ильмиру был вручен сертификат об участии.

В заключении статьи приведем еще одно высказывание академика М.И. Махмутова: «Существенным моментом является то, что проблемное обучение характеризуется системой не любых методов, а именно методов, построенных с учетом целеполагания и принципа проблемности. «Проблемная ситуация» и «учебная проблема» являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельности, каждая из которых имеет свою самостоятельную функциональную структуру».

Список литературы

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - С. 246-258
2. Федорова О.В., Кирилова Г.И. Проектирование и реализация системы творческих заданий по информатике в структуре подготовки современного специалиста (монография) - Казань: ИСПО РАО, 2005.
3. Федорова О.В. Применение метода проектов в обучении студентов факультета информационных технологий дисциплинам профессионального блока учебных дисциплин/ Инновационные подходы в современном профессиональном образовании в условиях модернизации социально-экономического развития общества: Монография / Под. Ред. Н.М. Прусс. – Казань: ИЦ Университета управления «ТИСБИ», 2013. - С. 182-188. ISBN 978-5-93593-180-3

УДК 378

Фроловская М.Н.

д.п.н., профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» Россия, г. Барнаул
E-mail: marinanik63@mail.ru

ПРОБЛЕМА ИННОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Инновационные процессы в современном образовании педагога рассматриваются в историческом контексте идей проблемного и развивающего обучения, связываются с рождением образа и понимаются автором как новообразования – новые качества, свойства, которых раньше не было в готовом виде. Раскрываются гуманитарные основания поисковых методов взаимодействия преподавателей и студентов в становлении их профессионального образа мира.

Ключевые слова. Инновации в образовании, поисковые методы обучения в высшей школе, педагогическое взаимодействие.

Frolovskaya M. N.

doctor of pedagogical Sciences., Professor of higher education pedagogy and information educational technologies

Altai state University Russia, Barnaul

E-mail: marinanik63@mail.ru

THE PROBLEM OF INNOVATION IN TEACHER EDUCATION

Abstract: Innovative processes in modern education the teacher is considered in the historical context of the ideas of problem and developing teaching, associated with the birth of the image and are understood by the author as a neoplasm – new qualities, properties, which previously were not in finished form. Describes the humanitarian bases and search methods of interaction between teachers and students in the development of their professional world image.

Keywords: Innovations in education, exploratory learning methods in higher education, pedagogical interaction.

Проблемы важнее решения.

Решения могут устареть, а проблемы остаются.

(Нильс Бор)

Потребность педагогической практики в теоретически обоснованной системе новых методов обучения и воспитания, которые обеспечили бы успешное развитие мировоззрения учащихся, остается актуальной во все времена. Авторское представление проблемного обучения М.И Махмутовым явилось ключевым в поиске новых активных способов преподавания и разработки принципов организации развивающего обучения. Поисковый метод учения как «антипод методу восприятия готовых выводов» [1], конечно же, явился инновационным для образования 70-х годов. Думаю, остается он таковым и для образования настоящего времени, времени реформ, перемен, становления образовательных учреждений, в которых для повышения качества образования ставится и реализуется специальная задача разработки, использования инновационных проектов, инновационных образовательных программ, технологий. Определены и особенности инновационных вузов:

- ясно выраженная *идея* инновационного развития образования, принятая образовательная идеология (концепция);

- выделенность инновационной деятельности в качестве специального *предмета организации и управления* (что выражается в разнообразии проектов изменения практик, организации проектной деятельности, достижении инновационных результатов, оценке деятельности вуза по качеству изменений);

- создание *специальных форм сопровождения*, поддержке инновационной деятельности, организация повышения квалификации преподавателей в области инновационной деятельности и использование повышения квалификации как средства

и ресурса для решения задач инновационного развития вуза;

- выстраивание *взаимодействия и диалога* вуза со средой, в том числе через участие в грантах и программах, создание и организацию центров повышения квалификации для преподавателей других вузов, через организацию событий регионального и российского масштаба, создание и участие в деятельности профессиональных ассоциаций.

Эти четыре критерия коррелируются и с четырьмя «Т» федеральных государственных образовательных стандартов ВПО: требования к цели, требования к структуре образовательной программы, требования к условиям ее реализации, требования к организации и проведению производственной практики. Возникает вопрос: инновации связаны с внедрением в практику образовательных идей извне?

Перемены в педагогическом образовании далеко выходят за рамки локальных изменений. На смену традиционной предметной модели обучения приходит компетентностная; вместо привычного культа успеваемости и дисциплины рождается ориентация на собственные достижения, свое место в мире, новые образовательные ценности; поликультурность, наукоемкость, информационная насыщенность – это далеко не все детали к портрету современной вузовской реальности, которую выстраивает преподаватель со своими студентами. На сегодняшний день реализация компетентностного подхода в вузе считается одной из образовательных инноваций. В этой логике целью остается присвоение студентами определенного набора компетенций. Пересмотр набора компетенций, увеличение или уменьшение их перечня, мало что дает для изменения качества профессионального образования, которое сегодня определяется «конечным» результатом – уровнем усвоения студентами содержания научного знания. Однако «конечный» результат существенно зависит от качества педагогического процесса в высшей школе.

Вчитаемся еще раз в ключевые позиции нового стандарта общего образования. Требования к результатам образования определяются тремя слагаемыми: личностные результаты (готовность к саморазвитию, мотивация, ценностно-смысловые установки, социальная компетентность, личностные качества, гражданственность и др.); метапредметные (универсальные учебные действия, ключевые компетенции); предметные (опыт деятельности для данной области знаний, научное знание). Все эти требования относятся к результатам образования ученика общеобразовательной школы. Но любая реформа в образовании, любая инновация идет только «через голову» педагога, поэтому ведущее звено, за которое все цепляется – позиция учителя. Какими качествами, профессиональными компетенциями должен обладать педагог, способный реализовать требования и к результатам, и к условиям реализации нового стандарта?

С точки зрения Е.А. Ямбурга – руководителя коллектива разработчиков стандарта педагога [6], для осуществления развивающей деятельности педагогу необходимы обучающие компетенции (их 7), воспитывающие (18), личностные качества и профессиональные компетенции (20). Конечно же, и личностная составляющая, и универсальные педагогические действия, и глубокое владение содержанием «своей» дисциплины, общекультурный уровень развития педагога – необходимы учителю для того, чтобы помочь школьнику «быть, становиться в этом мире», обнаруживать смыслы в изучаемом предмете и в самом себе. Движение к смыслу возможно лишь во взаимодействии. Реальность же педагогической сферы все более склоняется к инструментально-утилитарному обучению. Диктует свои условия рынок, «активно утверждается модель человека-фактора, быстро достигающего прагматических целей, принципиально не связанных со смысложизненным контекстом» [2, с. 351]. Школу рассматривают уже не столько как подготовку к жизни, «ввинчивание в будущую специальность», «обращение общих знаний – в узкое горлышко профессионального дела» (В.С. Библер), сколько как подготовку к ЕГЭ. Усвоение совокупности знаний, прописанных в стандарте, приобретение

специализированных компетенций – показатель *подготовки* выпускника школы, что никак не может считаться *образованием*.

Важно отметить, что при обсуждении «подготовки» и «образования» используют разные понятия, разный язык и для обсуждения в этой логике инноваций. Ключевыми словами подготовки выступают результат, контроль, установленные нормы, дисциплина, производство, основные предметы. Им противопоставлены – процесс, самооценка, образ, взаимодействие, понимание, смысл. Они восходят, скорее всего, к ключевым понятиям проблемного обучения: проблемная ситуация, анализ, постановка проблемы, выдвижение гипотезы, обоснование доказательства, проверка решения и снова – «вопросание».

Смысл образования, тем более инновационного, – развивающийся человек, задающий себе самому вопросы. Вопрос, задаваемый педагогом, по словам Ш.А. Амонашвили, – это клеточка не только методики, но и всей педагогики. Вопрос всегда связан с поиском самого человека. Тогда инновационный смысл поисковых методов в высшем образовании заключается в понимании образования как процесса становления человека в культуре. *Образовываться* – стремиться к созданию собственного *образа мира*, в том числе, и самим преподавателем. Значит, инновации – это, прежде всего, возникновение новых идей по инициативе участников образовательной практики?

Обратимся к толкованию слова «инновация», с точки зрения лингвистики, оно означает «новообразование». Л.С. Выготский *ново-образ-ования* рассматривал как новые качества, свойства, которых раньше не было в готовом виде. Рождение нового образа характеризует определенные стадии развития, в первую очередь, личности человека. Но новое «не падает с неба», как писал выдающийся психолог, оно появляется закономерно, подготавливается всем ходом предшествующего развития. Значит, инновации – это новый (для коллектива вуза) образ идеи развития, образ предмета организации и управления, образ специальных форм деятельности, образ взаимодействия и диалога. В целом, образ развития университета, школы, построенный самими непосредственными его участниками.

Путь развития, который приводит к возникновению новообразований, определяется, в первую очередь, качеством педагогического процесса в вузе и характером выстраиваемых в нем отношений «Преподаватель – Студент». Выстроить педагогический процесс как поисковую практику, ориентированную на становление *образа мира* студента, способен педагог, чей профессиональный образ мира гуманитарной направленности [4].

Организовать инновационный процесс освоения теоретического знания в русле смысловой, проблемной педагогики – значит, осуществить переход от *значения* – к *смыслу*, от *предмета* – к *человеку*, от *отражения* научной информации – к рождению *отношения*, построению «живого» знания. При этом «вхождение» в мир «ставшей» культуры, формирование научной картины мира может стать одним из условий становления образа мира и учителя, и ученика. По большому счету, поиск понимания начинается с выявления непонимания, обнаружения «*знания до знания*», затем следуют операции по его преодолению через освоение научно-педагогической картины мира и опору на собственный эмпирический опыт – «*знание как таковое*». Затем – рефлексия теоретических представлений как движение собственных смыслов – «*знание о знании*». Далее, понимание себя непосредственно в профессиональной деятельности – «*знание в педагогической действительности*».

В первую очередь, это рефлексия и осознание студентом собственного довузовского опыта. Для этого будущим учителям на практических занятиях предлагаются различные формы: подготовка презентации опыта «*Действую в настоящем-строю будущее*»; написание эссе «*Мой профессиональный образ мира*»; составление коллажа «*Ценности моей профессиональной деятельности*»; создание «портретов» участников педагогического процесса и др. Индивидуальное

переосмысление опыта деятельности выносится на обсуждение, в ходе которого каждый уточняет собственную позицию и выходит на вопрошание: определение границ своих возможностей, предела развития, обнаружение противоречий и личностно значимых проблем, выявление путей преодоления обнаруженных барьеров.

Педагогические знания формируют отношение будущего учителя к педагогической деятельности, создают условия ориентации в ней. И «живое» знание, источник которого содержится в жизненном опыте студента, окрашивается смыслом. Во взаимодействии «Преподаватель – Студент» значимым оказывается осмысленный перевод «внешнего», «чужого» знания во «внутреннее», «свое-чужое». Педагогическая рефлексия является субъективным образованием, которое проявляется в индивидуальных способностях мышления студента, самооценке и отношениях, чувствах, действиях, обусловленных как природой самой личности будущего педагога, так и спецификой его будущей педагогической деятельности. Цель рефлексии как раз и заключается в обнаружении и обретении целостности собственных знаний, переживаний. Взгляд изнутри себя на свое «Я» предполагает нахождение Другого в образе самого себя. На этом этапе рефлексия реализуется в самоописании посредством самонаблюдения, самоанализа.

В ходе подведения итогов педагогической практики студенты обнаружили барьеры своей деятельности: *волнение, неуверенность в себе, стеснительность, тихий голос*. Отметили и причины профессиональных трудностей: *слабая предметная подготовка, эмоциональная неуравновешенность, боязнь публичных выступлений, гиперответственность*. Открыли в себе и свои сильные стороны: *эмоциональность в общении с учениками, спокойствие, уравновешенность, терпимость; уверенность в знаниях по теме урока*. При этом выделили свои педагогические способности взаимодействия: *умение планировать учебное занятие, рационально распределять время на уроке, общаться с детьми, выделять главное, доступно излагать материал, адаптировать научные тексты к пониманию их школьниками, владеть вниманием класса*. Важно, что рефлексия педагогической практики студентов была направлена не только на осмысление вопроса, «какой я на уроке?», но и на понимание того, как на этом уроке чувствовали себя школьники, «какими были на уроке *мы*?». Рефлексия была обращена к наступившему событию-переживанию на основе осмысления имеющегося опыта и выстраивания своей будущей профессиональной деятельности.

Именно взаимодействие «Учитель-Ученик» является основополагающим в системно-деятельностном подходе современного инновационного образования, которое опирается на концепцию проблемного обучения и восходит к идеям педагогов-классиков. Так, И.Г. Песталоцци (XIX в.) одним из первых указал на значимость развивающего обучения, базирующегося «не на мёртвых азбучных истинах, а на непосредственном наблюдении и размышлении ребёнка под руководством учителя». «Идею развивающего обучения» И.Г. Песталоцци русский педагог К.Д. Ушинский назвал «великим открытием». И мы знаем, как это открытие получило свое развитие и в педагогике XIX века, и реализовалось в советское время, и в период перестройки, и закрепилось в школах современной России.

В качестве примера обратимся к опыту педагогической деятельности С.А. Рачинского. Ботаник и математик, доктор наук, профессор, он выдержал экзамен на звание учителя и создал первую в России сельскую школу с общежитием для крестьянских детей в с. Татево (1872 г.). Образование в школе строилось на гармоничном сочетании гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, музыки и художественного творчества, религиозного воспитания. Спустя 27 лет в 1899г. Николай II писал в Высочайшем рескрипте на имя Сергея Александровича Рачинского: «*Школы, вами основанные и руководимые, стали питомником в том же духе воспитанных деятелей, училищем труда, трезвости и добрых нравов и живым образцом для всех подобных учреждений. Близкая сердцу Моему забота о народном образовании, коему*

вы достойно служите, побуждает Меня изъяснить вам искреннюю Мою признательность. Пребываю к вам благосклонный Николай».

Одним из выпускников школы был художник Н.П. Богданов-Бельский, который запечатлел фрагмент урока арифметики. Нет ни одного равнодушного лица учеников, все поглощены деятельностью по нахождению способа решения примера для устного счета. И этот способ появится, родится новообразование – «новое качество, свойство» (Л.С. Выготский) как показатель развития. Инновационность педагогической деятельности С.А. Рачинского заключалась в создании условий становления мыслящих учеников, которые обладают нравственными качествами и способны выражать собственную личностную позицию. Эта же особенность является основанием новаторства М.И. Махмутова и современных нам педагогов: Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов и др. На чем строится их инновационная педагогическая деятельность? Опять же, на особом взаимодействии с другим.

Представленные Е.А. Ямбургом компетенции педагога в профессиональном стандарте – это отчужденные характеристики, поскольку они статичны. Совсем иное дело происходит в инновационном пространстве взаимодействия, которое выстраивается в его адаптивной школе, где коллектив выступает «педагогическим ансамблем». Размышляя о ценностях современного учителя, Е.А. Ямбург обращается к книге Я. Корчака «Наедине с Господом Богом», в которой приводится молитва воспитателя. *«...Это так естественно, что воспитатель Корчак приносит молитву Богу за ребенка. Я же молюсь за учителя. Даже не «тишайшим шепотом», как Корчак... , а молча. Господи, учитель всего-навсего человек со всеми своими человеческими слабостями. Несовершенный, он призван принять и взрастить ребенка – существо, подобное Тебе, еще не отравленное миазмами жизни. Кто поручится за то, что он справится со своей задачей? Господи, пошли ему мудрости построить дом свой не на песке. Убереги его от гордыни всезнания, соблазна присвоить себе Твой помысел. Спаси от искусителей. Ниспошли воспитателям – воспитателей, учителям – учителей [5, с.319-321].*

В этом диалоге времен, голосов – размышление о позиции педагога, которая реализуется только через обращение к Другому за со-чувствием, со-мыслием, со-действием. Целью своей педагогической деятельности Е.А. Ямбург, скорее всего, считает гармонию человеческих отношений: *«Каждый человек творит свою душу, каждый созидает свою личность. Но созидает ее не на пустом пространстве, а в соответствии с другими «я»...[5, с. 362].* Поскольку образ мира всегда уникален, неповторим, не укладывается в рамки определенных перечней и стандартов, он регулирует отношение «Учитель-Ученик» и саму педагогическую деятельность как творческое обращение к Другому, со-творчество [4]. Перед решением задачи созидания себя через Другого педагог находится в равном положении со своими учениками: *«Не играем в равенство, исходя из педагогических соображений, а, в самом деле, всерьез, на равных проходим испытание на прочность. Это происходит каждый раз, когда мы совершаем выбор, решая педагогическую проблему, в соответствии с другими «я» наших учеников перед лицом вечности. Возрастная дистанция, накопленные знания, приобретенный жизненный опыт – всеми этими важными в обыденной жизни характеристиками можно пренебречь, коль скоро речь идет о решении сокровенной задачи педагогического творчества, в одинаковой мере относимой к педагогу и его воспитанникам. Да, в чем-то мы умнее и изощреннее, зато они более непосредственны. Не зря мудрый Г. Померанц сказал: «Лестница Якова высока, но с каждой ступени видны звезды»... Данная метафора помогает педагогу уяснить для себя еще одно важное условие духовного роста. Всегда есть те, кто находится на более низкой, нежели мы ступени духовного развития. Но также существуют люди, находящиеся на неизмеримо большей, чем ты, высоте, на которых ты смотришь с*

восхищением, стремясь дотянуться до них» [5, с. 364].

В представлении своей авторской позиции Е.А. Ямбург обнаруживает ценности, которые детерминируют *внутренние составляющие* его педагогической деятельности: *мотив, цель, условие*. Педагогические цели связаны с «духовным ростом» в педагогическом творчестве, с развитием непосредственных участников педагогического процесса и, прежде всего, самого учителя. Учитель – *«всего-навсего человек со всеми своими человеческими слабостями», «несовершенством»,* который призван *«взрастить ребенка»*. Для успешной реализации этого призвания учителю необходимо быть мудрым, избавляться от *«гордыни всезнания»*. В педагогической деятельности происходит постоянное включение действий учителя в деятельность обучающихся, и наоборот. Осуществляется взаимодополнительность *преподавания и учения* [3]. Они объединяются мотивами, целями, средствами координации совместной деятельности. Мотив педагогической деятельности, ее цель, выбор и реализация условий достижения цели через создание текста взаимодействия с учениками. Особенностью педагогической деятельности является преобразующий характер, позволяющий и педагогу, и ребятам выйти за рамки наличной ситуации, вписать ее в более широкий контекст культурной реальности.

Е.А. Ямбург строит адаптивную школу, гуманитарный смысл которой – в *адаптации школы к ученикам* (а не наоборот!), где учителя и ученики включены в культурный процесс и имеют возможность почувствовать его непрерывность, преемственность. Встречи с выдающимися людьми эпохи (Б. Окуджава, А. Приставкин, З. Гердт и др.), постановка спектаклей, организация исторических экспедиций, проведение дней самоуправления и т.д. – взаимодействие такого характера превращает деятельность в сотворчество, сотворение учителями и учениками школы текстов, которые они вместе «пишут». И текст взаимодействия выступает как культурная форма представления педагогической деятельности.

В этой связи инновационность деятельности педагога проявляется не только в предметной плоскости (принципы, методы, формы), но и в смысловом поле, приобретает ценностный характер для самого педагога. При этом «вхождение» учителя совместно с учениками в мир культуры на уровне смыслов обуславливается, прежде всего, его образом мира и одновременно: образ мира педагога уточняется в совместной деятельности с Другим. Ориентация на становление и развитие собственного *образа мира педагога*, создание условий рождения ново-образований в личности ученика, построение педагогического процесса в смысловом поле взаимодействия и составляют, на наш взгляд, гуманитарную сущность инноваций педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
2. Праздников, Г.А. Гуманитарные смыслы образования / Г.А. Праздников // Философия, общество, культура: сб. научн. статей, посвященных 70-летию проф. В.А. Конева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 307 с.
3. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: МПСУ, 2015. - 252 с.
4. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога: монография. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2010. – 300 с.
5. Ямбург Е.А. Педагогический декамерон. – М.: Дрофа, 2008. – 367 с.
6. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 134 с.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 16-06-00205, тип проекта «а»)

Хадеева М.Ш.

ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет», Россия, г. Казань

E-mail: mila-hadeeva@list.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЯ
КАК ИСТОЧНИК КОНФЛИКТА**

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы синдрома эмоционального выгорания у учителя, профессиональной деформации, мешающей полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, конфликт, психическое состояние, профессиональная деятельность.

Khadeeva M.Sh.

Kazan National Research Technological University, Russia, Kazan

E-mail: mila-hadeeva@list.ru

**PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS AS A SOURCE
OF CONFLICT**

Abstract: The paper is devoted to the problem of teacher's emotional burnout, professional deformation hindering management of educational process, necessary psychological assistance and establishment of professional team.

Keywords: emotional burnout syndrome, emotional exhaustion, conflict, mental status, professional activity.

Профессиональная деятельность занимает значительное место в жизни человека. При этом роль профессии носит не только позитивный, но порой негативный и даже разрушительный характер по отношению к личности. Одним из таких негативных последствий является появление синдрома профессионального выгорания, снижающего эффективность профессиональной деятельности и пагубно влияющего на личность и здоровье.

Учителя – та категория профессионалов, которая наиболее подвержена выгоранию вследствие специфики своей деятельности. К основным факторам, обуславливающим выгорание педагогов, относят ежедневную психологическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением (фактор социальной несправедливости), ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся. Кроме того, освоение нового содержания учебных предметов, новых форм и методов преподавания, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподаваемого предмета также представляют собой факторы, способствующие выгоранию.

Действие многочисленных факторов вызывает у учителей нарастающее чувство неудовлетворенности, ухудшение самочувствия и настроения, накопление усталости. Эти физиологические показатели характеризуют напряженность работы, что приводит к профессиональным кризисам, стрессам, истощению и выгоранию. Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности учителя: он перестает справляться со своими обязанностями, теряет творческий настрой относительно предмета и продукта своего труда, деформирует свои профессиональные отношения, роли и коммуникации.

Можно выделить три основные стадии синдрома профессионального выгорания у учителя:

- на первой начальной стадии у учителей наблюдаются отдельные сбои на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов (например, внесена ли нужная запись в документацию, задавался ли ученику планируемый вопрос, что ученик ответил на поставленный вопрос, сбои в выполнении каких-либо двигательных действий и т.д.). Из-за боязни ошибиться, это сопровождается повышенным контролем и многократной проверкой выполнения рабочих действий на фоне ощущения нервно-психической напряженности;

- на второй стадии наблюдается снижение интереса к работе, потребности в общении (в том числе, и дома, с друзьями): «не хочется никого видеть», «в четверг ощущение, что уже пятница», «неделя длится нескончаемо», нарастание апатии к концу недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели; головные боли по вечерам; «мертвый сон без сновидений», увеличение числа простудных заболеваний); повышенная раздражительность (любая мелочь начинает раздражать);

- третья стадия – собственно личностное выгорание. Характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, нежелание видеть людей и общаться с ними, ощущение постоянного отсутствия сил.

Особо опасно выгорание в начале своего развития, так как «выгорающий» учитель, как правило, не осознает, его симптомы и изменения в этот период легче заметить со стороны. Выгорание легче предупредить, чем лечить, поэтому важно обращать внимание на факторы, способствующих развитию этого явления.

Следует отметить, что конфликт выступает одной из основных причин развития у педагогических работников синдрома эмоционального выгорания. Синдром эмоционального выгорания, в свою очередь, является основанием для возникновения и развития конфликтных ситуаций.

Практика показывает, что основными причинами высокой конфликтологической опасности в современной школе являются: недостаточное внимание к проблемам создания комфортного психологического климата в образовательной среде, недостаточное внимание администрации образовательных организаций к проблемам, связанным с причинами и последствиями конфликтов в школе, низкая конфликтологическая компетентность субъектов образовательной среды.

По мнению Анцупова А.Я. межличностные и межгрупповые конфликты негативно сказываются на всех процессах жизнедеятельности школы. Конфликты между учениками отрицательно влияют как на самих конфликтующих, так и на весь класс. Конфликты между учителем и учеником оказывают деструктивное воздействие на результативность обучения и воспитания в целом. Конфликты между учителями и учителями с администрацией школы ухудшают социально-психологический климат в педагогическом коллективе, заметно усложняют и без того нелегкую жизнь школьного педагога. Учителям гораздо труднее работать в тех школьных коллективах, где регулярно возникают конфликты. Ученики также намного хуже учатся и развиваются там, где сложился нездоровый социально-психологический климат в классе или учительском коллективе.

Заниматься своевременной диагностикой и профилактикой конфликтов в школьных коллективах крайне необходимо.

Во-первых, профилактика конфликтов, несомненно, будет способствовать повышению качества учебного процесса. Ученики и учителя станут тратить интеллектуальные и нравственные силы не на борьбу с оппонентами, а на свою основную деятельность.

Во-вторых, конфликты оказывают заметное отрицательное влияние на психическое состояние и настроение конфликтующих. Стресс, возникающий в ходе

конфликтов, может быть причиной десятков серьезных заболеваний. Поэтому своевременные профилактические меры весьма положительно влияют на психологическое и физическое здоровье учеников и учителей.

В-третьих, именно в школе у ребенка, подростка формируются навыки разрешения противоречий в межличностном взаимодействии, которые случаются в жизни любого человека. Создание в общеобразовательной школе системы профилактики конфликтов намного улучшит качество воспитательного процесса. На конкретных примерах школьник обучается способам конструктивного разрешения проблем, неизбежно возникающих при общении с окружающими. Бесценен будет приобретенный ими личный опыт неконфликтного разрешения трудных ситуаций и в дальнейшей, уже взрослой жизни.

Конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений между конфликтующими сторонами, вызывают у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своей работой.

Психические перегрузки, которые испытывает учитель ежедневно в своей работе, отражаются на его личностном развитии, истощают нервную систему. Многие педагоги после нескольких лет работы испытывают состояние, близкое к стрессовому. Они чувствуют постоянное утомление, порой головные боли, бессонницу, общее ухудшение здоровья, выраженное невротизмом, сердечнососудистыми нарушениями, ослаблением иммунитета. Приходя в класс, переутомленный учитель утрачивает состояние стабильности, необходимое для успешной педагогической деятельности. Он становится раздражительным, переходит к давлению на ученика, проявляет нетерпение и гнев. По причине хронического переутомления учитель становится не готовым к позитивному принятию нововведений в школе, повышению собственной профессиональной компетентности. Работа перестает приносить им удовлетворение, а напротив, раздражает, вызывает враждебность. У учителя появляется ощущение собственной некомпетентности, беспомощности, и действительно – снижаются конкретные профессиональные достижения, а также выносливость и внимание в целом. Налицо типичное «профессиональное выгорание».

Для решения данной проблемы необходимо создание условий для профессионального развития и самореализации помогающих специалистов: организация обмена опытом, профессионального взаимодействия с ведущими практиками; мероприятий и конкурсов, направленных на самореализацию и трансляцию в профессиональное сообщество новых практик и технологий, включая ИКТ – технологии. Профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия должны направляться на снятие действия стрессора: снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением. При появлении и развитии признаков «профессионального выгорания у педагогов необходимо обратить внимание на улучшение условий его труда (организационный уровень), характер складывающихся взаимоотношений в коллективе (межличностный уровень), личностные реакции и заболеваемость (индивидуальный уровень).

Список литературы:

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: Владос, 2003. 208 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е. С. «Психическое выгорание» и качество жизни // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Коростылевой. СПб., 2002.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Фатхуллина Л.З., Ярцева Д.С. Теоретико-методологические способы предупреждения конфликтов в школьной среде // Вестник Казанского

УДК 37

Харисов Ф. Ф.¹, Харисова Л. А.²

¹член-корр.РАО, д.п.н., профессор, советник Федерального института развития образования, Россия г. Москва

²д.п.н., профессор, в.н.с. Института стратегии развития образования РАО, Россия г. Москва

e-mail: sun227@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ: ЭТНИЧЕСКОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ**

Аннотация: в статье рассматриваются принципы удвоения социокультурной идентичности (этнической и гражданской) и способы их реализации в системе общего образования.

Ключевые слова: образование, этническое и гражданское самосознание, культура, активная толерантность.

Kharisov F. F.¹, Kharisova L. A.²

¹member-Corr.RAO, Ph. D., Professor, Advisor to the Federal Institute of education development, Moscow,

²Ph. D., Professor, PhD Institute of education development strategy of RAO, Moscow, e-mail: sun227@yandex.ru

**THE FORMATION OF SOCIAL AND CULTURAL IDENTITY OF
STUDENTS: ETHNIC AND CIVIL**

Abstract: the article discusses the principle of double socio-cultural identity (ethnic and civic) and the ways of its realization in the system of General education.

Key words: education, ethnic and civic identity, culture, active tolerance.

Современные тенденции развития российского общества, связанные с процессами миграции, снижение социального уровня жизни, возрастание экстремистских настроений молодежи, проявление неонацистских убеждений и нарастание межрелигиозных противостояний в мире, влияют на духовно-нравственные, мировоззренческие позиции современной российской молодежи. Сегодняшний мир показывает, что состояние межэтнических взаимоотношений можно легко усугубить извне, что вызовет дестабилизацию в обществе. История же нашей страны показывает, что именно Россия показывает всему миру пример мирного развития, диалога и положительного взаимовлияния, сотрудничества наших народов и культур. Поэтому, чтобы сохранить и развивать сформированную веками культуру межнационального сотрудничества, совместного проживания и развития, уберечь нашу страну от распада, необходимо понимать историческое прошлое коренных народов России, общие закономерности взаимоотношений между народами, существующие и зарождающиеся потребности, связи, социокультурные, психологические и этнические особенности культур народов. Понимая и уважая этнические особенности культур народов России и находя то общее, что связывает нас в единое государство, общечеловеческие духовно-нравственные ценности, историческое прошлое и настоящее, отеческие святыни и гражданские традиции и нормы, на этом мы должны воспитывать наших детей.

Именно дети становятся лакмусовой бумажкой всего-того, что происходит в мире и обществе. Психологи утверждают, что агрессия стала нормой взаимодействия в

подростковой среде, наблюдаются проявления насилия к людям другой национальности, вероисповедания, культуры, негативные высказывания в адрес российских норм и ценностей [8,с.43].

Поэтому перед системой образования и перед семьей встает важнейшая задача, как добиться того, чтобы наши дети избрали путь мира и взаимопонимания, уважительного отношения к людям другой национальности, культуры и бережного отношения к традиционным устоям российского общества. А поиск данных ценностей следует начинать в этнических культурах России, где сконцентрировано то особенное, что делает народы уникальными и то общее, что их объединяет. Налицо удвоение социокультурных ценностей.

Анализ педагогической практики показывает, что педагоги сегодня сталкиваются с трудностями:

- в школы приходят дети- мигрантов, порой незнающие русского языка, российской культуры и традиций, норм поведения в российском обществе;

- родители, воспитывающие детей в этнокультурных традициях, сопротивляются процессам социальной адаптации к российским ценностям;

- в школах порой отсутствует системная работа по формированию гражданственности у обучающихся. Проводятся фрагментарные мероприятия с обучающимися, а семья, как социальный институт партнерства не всегда участвует в этом процессе;

- реализация ФГОС общего образования предполагает формирование гражданской идентичности на основе изучения предметной области «Духовно-нравственная культура народов России». Изучение в 4 классе модулей ОРКСЭ не может полностью решить данной задачи, т.к. дети изучают модули по выбору, содержание, которых направлено на формирование религиозного мировоззрения и сознания того, что их религия превосходит другие, а нужен предмет, в содержание которого бы интегрировались элементы различных культур народов России;

- в некоторых регионах дети изучают историю и культуру народа края, но без учета того общего, что объединяет культуры и народы России. Важно показать особенности каждой этнокультуры, но еще важнее выявить то общее, что сближает наши культуры и народы;

- недостаточная когнитивная и операциональная готовность учителей формировать гражданскую идентичность у обучающихся, наличие низкой мотивационной и организационной способностей;

- отсутствует надежный механизм, который бы одновременно формировал этническое и гражданское самосознание у обучающихся [10,с. 108].

Таким образом, очевидна практическая проблема: как формировать у обучающихся гражданскую идентичность, как единый процесс удвоения социокультурных ценностей: этнических и общероссийских?

В данной статье мы обозначим основные способы формирования социокультурной российской идентичности как процесса удвоения этнического и гражданского самосознания, что позволит учителям обрести методологические ориентиры разработки механизмов социокультурной адаптации и формирования культуры толерантного поведения в рамках российского поликультурного общества. Прежде всего, необходима опора на современный уровень развития научного знания.

Идентичность, понятие, широко используемое в психологии, имеет различные толкования. По мнению Эриксона, идентичность –это ощущение человека внутренней солидарности с идеалами общества и подгруппы. В нашем понимании идентичность – это осознание личности себя как представителя определенного этноса, гражданского общества, страны, семьи, профессионального сообщества, религиозной конфессии, пола и другие. Идентичность выражается в отношении человека к действительности, истории, в его потребностях, знаниях, поступках и действиях.

Методологическими основами формирования гражданской идентичности в психологии принято считать концепции социального действия М. Вебера, теорию социальных действий Т. Парсонса, концепцию мотивированного поведения К. Левина, культурно-историческую теорию деятельности Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, концепцию коммуникативных действий Ю. Хабермаса и другие. Но формирование гражданской идентичности -это не только психологическая, но и педагогическая проблема. В своем исследовании мы опирались на концептуальные позиции отечественных ученых Асмолова А.Г., Бромлея Ю.В., Бозиева Р.С., Волкова Г.Н., Гумилева Л.Н., Солдатовой Г.У., Харисова Ф.Ф. и других, чьи взгляды и исследования близки убеждению Н.А. Римского-Корсакова, что всякая музыка глубоко национальна и одновременно интернациональна [3,с.102].

Мы считаем, что для нашей страны, где проживает более ста коренных народов, государственное самоопределение невозможно без этнического. Этничность – это неотъемлемая часть общей социальной идентичности человека, формирование и функционирование которой важно для сохранения целостности многонациональной страны. Однако в научной литературе, существуют различные подходы к этничности и этнической идентичности. Важно понимать по каким научным маршрутам развивается этнокультурное образование в нашей стране, чтобы делать соответствующие выводы и понимать причины, почему, сокращаются часы на изучение родных языков, культур, из нормативной лексики исчезло понятие «национальная школа», внедряются предметные области призванные ослабить роль и значение традиционных национальных ценностей для воспитания и развития личности.

Проблема этнической идентичности нашла отражение в исследованиях зарубежных ученых (Г.Тежфел, Э.Эриксон и др.). Как форму идентификации, обращенную в прошлое и воплощенную в культурной традиции народа, рассматривает этничность американский антрополог Жорж Девос. Солидарность в качестве одного из главных признаков этничности выделяется большинством исследователей. Так, Р.Г.Абдулатипов определяет этничность, прежде всего, как «...своеобразную форму солидарности людей для выполнения каких-то социальных и культурных задач». Достоинство, гордость являются важнейшими критериями межэтнического сравнения. Сплав эмоций и моральных норм, по мнению Пола Стерна, именно тот фактор, который заставляет людей жертвовать во имя своего народа даже в ущерб личным интересам. Этническая идентичность – это не только принятие человеком определенных этнокультурных представлений, готовность к сходному образу мыслей и разделяемые этнические чувства. Это также построение системы отношений и действий в различных ситуациях. Тишков В.А., стоящий на позициях конструктивизма в отношении этничности рассматривает этничность как ситуативный, нередко «навязанный» феномен. Процесс социального конструирования этничности, по мнению В.А.Тишкова, может быть направлен, в частности, на компенсацию дефицита культурной отличительности [8,с.16-25]. Поэтому, последователи данной концепции понижают роль этничности как составляющей социокультурной идентичности человека, что приводит к нивелированию родных языков, этнокультур и усиливается тенденция замещения духовно-нравственных ценностей культур народов России искусственно созданными понятиями.

Отечественный ученый В.А.Ядов, исследуя структуру и динамику социальной идентичности россиян, утверждал, что этническая идентичность - это функция интеграции внутри народа. Ученый обосновал, что общегражданская идентичность выполняет функцию интеграции в пределах всего общества, а этническая идентичность – в пределах определенного народа. Но и этническая, и гражданская идентичности также обладают способностью к интеграции [12, с.89]. Такими интегрирующими элементами являются русский язык, история России, государственная символика, люди и их дела, которыми мы гордимся.

Мы поддерживаем гражданскую позицию академика РАО Г.Н. Волкова, который всю свою научную деятельность и жизнь посвятил становлению и развитию российской этнопедагогике, доказывал, как и К.Д. Ушинский, значимость родных языков, этнокультур в воспитание личности россиянина. Однако, данная научная школа и его методологические подходы сегодня не всегда находят поддержку и используются при разработке стратегии развития общего образования в нашей стране.

Формирование этнической идентичности осуществляется под воздействием многих факторов: этнокультура и уровень ее развития, социокультурная среда, семья и семейные традиции, образование и представленность ценностей этнокультур в содержании образования. Этнокультура выступает фундаментальной основой идентичности. Именно родной язык, литература, история, религия, народная музыка, искусство, семейные традиции и уклад жизни, нравственные нормы, кухня являются теми ступеньками познания, осмысления, освоения, присвоения, творческого действия и введения человека в социокультурное пространство региона, страны, мира. С молоком матери ребенок усваивает народный фольклор, культуру быта и труда семьи и народа, испытывает эмоциональные чувства, любит, переживает, гордится и радуется, и на этом багаже он познает другой мир. Русский ученый И.А. Ильин очень ярко описал этническую идентичность народов: «Каждый народ по-своему вступает в брак, рождает, болеет и умирает; по-своему лечится, трудится, хозяйствует и отдыхает; по-своему горюет, плачет, сердится и отчаивается; по-своему улыбается, шутит, смеется и радуется; по-своему ходит и пляшет; по-своему поет и творит музыку; по-своему говорит, декламирует, острит и ораторствует; по-своему наблюдает, созерцает и творит живопись; по-своему исследует, познает, рассуждает и доказывает; по-своему нищенствует, благотворит и гостеприимствует; по-своему строит дома и храмы; по-своему молится и геройствует... Он по-своему возносится духом и кается. По-своему организуется. У каждого народа свое особое чувство права и справедливости; иной характер; иная дисциплина; иное представление о нравственном идеале, иной семейный уклад, иная церковность, иная политическая мечта, иной государственный инстинкт. Словом: у каждого народа иной, особый душевный уклад и духовно-творческий акт. А между тем создать нечто прекрасное, совершенное для всех народов - может только тот, кто утвердился в творческом акте своего народа. "Мировой гений" есть всегда и прежде всего – «национальный гений», и всякая попытка создать нечто великое дает в лучшем случае только мнимую, «экранную» знаменитость. Истинное величие всегда почвенно» [4, с. 302].

Структурной цепочкой изучения культур в образовании принятой на Женевской конференции еще в 1996 году является тезис: «от культуры родного народа, к культуре соседнего и затем к мировой», а не наоборот.

Формирование гражданской идентичности есть сознательное формирование у подрастающего поколения определенных знаний, умений, позволяющих сохранять и развивать этнокультурные традиции и в то же время приобретать, ценить и развивать общероссийские культурные нормы и ценности. Важно понять, что формирование гражданской ответственности требует формирования двойной идентичности, этнокультурной и общероссийской, когда личность сохраняет и развивает чувство принадлежности и к своему родному народу, языку, культуре и к российской в целом [11, с. 59].

Так, академик РАО А.Г. Асмолов считает, что неуклонный рост разнообразия между людьми, этносами, религиями и культурами в историко-эволюционном процессе свидетельствует о том, что требуется эволюционный механизм сосуществования отдельных людей, народов, обладающих различными возможностями развития [1, с. 35]. Таким механизмом ученый называет толерантность.

В «Конвенции об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения», принятой в Париже в 2005 г. подчеркивается, что культурное разнообразие является неотъемлемой отличительной чертой человечества, его общим

наследием, которым необходимо дорожить и сохранять его на благо всех; что культурное разнообразие создает богатый и многообразный мир, расширяющий диапазон выбора, обеспечивающий питательную среду для человеческих возможностей и ценностей и, таким образом, являющийся движущей силой устойчивого развития для сообществ, народов и наций и необходимой основой для обеспечения безопасности на местном, национальном и международном уровнях [11, с.96].

Рассмотрим, как нормативно-правовая база Российской Федерации обеспечивает реализацию удвоения социокультурной идентичности: этнической и общероссийской.

Так, статьями 19, 26, 29, 68 Конституции Российской Федерации (1993г.) утверждается что: государственным языком Российской Федерации является русский; в республиках гражданам дано право устанавливать свои государственные языки; гарантируется право пользования родным языком, свободным выбором языка общения, воспитания, обучения и творчества. Российская Федерация гарантирует всем ее народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития [5]. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012г.) в статье 14 «Язык образования» отмечается, что в Российской Федерации гарантируется получение образования на государственном языке Российской Федерации, а также выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. В статье 3 «Основные принципы государственной политики» утверждается 4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства.

В Концепции ФГОС общего образования (2008г.) отмечается, что социальное развитие обеспечивается за счет формирования российской и гражданской идентичности на основе принятия учащимися демократических ценностей, развития толерантности, жизни в поликультурном обществе, воспитания патриотических убеждений, освоение основных социальных ролей, норм и правил. Стандарт как инструмент государственной политики страны предусматривает сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации, развитие национально-региональных образовательных систем как условие устойчивого развития образования многонационального российского государства. Содержание образования, определенное инвариантной частью, обеспечивает приобщение обучающихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирует систему предметных навыков и личностных качеств, соответствующих требованиям стандарта. Вариативная часть обеспечивает региональные особенности содержания образования и индивидуальные потребности обучающихся [6].

В Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А. Я. Данилюк А. М. Кондаков В. А. Тишков 2009г.) отмечается, что духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребенком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека. Следующая ступень развития гражданина России – это осознанное принятие личностью традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни его родного села, города, района, области, края, республики. Через семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение наполняются конкретным содержанием такие понятия, как «малая Родина», «Отечество», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род», «мой дом». Более высокой ступенью духовно-нравственного развития гражданина России является принятие культуры и духовных традиций многонационального народа Российской Федерации. Российскую

идентичность и культуру можно сравнить со стволом могучего дерева, корни которого образуют культуры многонационального народа России. Важным этапом развития гражданского самосознания является укорененность в этнокультурных традициях, к которым человек принадлежит по факту своего происхождения и начальной социализации. Ступень российской гражданской идентичности – это высшая ступень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского, патриотического воспитания. Россиянином становится человек, осваивающий культурные богатства своей страны и многонационального народа Российской Федерации, осознающий их значимость, особенности, единство и солидарность в судьбе России [7].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации (2015г) отмечается, что приоритетами государственной политики в области воспитания являются: формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности русского народа и судьбе России; формирование уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой гражданской идентичности россиян и главным фактором национального самоопределения. Гражданское воспитание включает: создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях русского общества; развитие культуры межнационального общения; формирование приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов; воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям; воспитание уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов, проживающих в Российской Федерации.

Краткий обзор нормативно-правовой базы развития образования показывает, что этничность как социокультурная составляющая идентичности россиянина постепенно исчезает из лексики. Так как же у ребенка формировать любовь к нашей многонациональной Родине без любви к своей маме, ее улыбке и колыбельной песне на родном языке, игрушек и запаха любимых блюд, без сказок и былин, рассказов старших о подвигах, родной природы и семейных традиций? Как можно уважать других, их язык, культуру, религию не зная своей? Почему сегодня целенаправленно через образование осуществляется идеологическая диверсия направленная против традиционных ценностей народов нашей страны?

Чтобы доказать важность этнических ценностей мы провели эмпирическое исследование среди учащихся 7 классов на предмет их этнической и гражданской идентичности. В исследовании принимали учащиеся школ Москвы, Казани и Анкета «Кто я?» включала вопросы об отношении детей к Родине, родному языку, истории, семье. На вопрос: «Что для тебя значит Родина?» мы получили следующие ответы. Родина - это: мой дом, моя семья, моя мама, то место, где ты родился, любимая игрушка, моя страна, Москва, чувство, когда хочется домой, место, где тебя любят, наши праздники, звон колоколов на храме, там, где, ты в безопасности, там, где с тобой говорят на родном языке, когда тебя встречают, как родного, семейный альбом, родственники и знакомые и т.д. Ответы учащихся показывают, что Родина для них начинается с семьи, родного села, родника и улицы, с национальной кухни, с песни, с того, что хранится в душе у человека, что для него свято, что вызывает чувство ностальгии и любви. Естественный маршрут формирования российской гражданской идентичности у детей начинается с семьи, с родного языка, культуры, религии и только потом к общероссийским ценностям.

Основными принципами проектирования содержания образования с целью удвоения социокультурной идентичности мы называем следующие:

1. Принцип интеграции ценностей этнокультур народов России и содержания

гуманитарного и культурологического образования. Интеграция предполагает не простое включение элементов культуры, а использование таких приемов как сравнение, анализ, синтез, обобщение, выделение главного, нахождение общего и другие. Элементы культуры могут носить представленческий, понятийный, мировоззренческий характер, поэтому учитель при проектировании содержания урока интегрирует ценности культур исходя их целей и задач. Важно понимать и то, что простое выдергивание элементов этнокультур, а не системное их рассмотрение ничего положительного не даст.

2. *Принцип необходимого разнообразия.* В системе образования данный принцип проявляется в том, что содержание образования строится на данном принципе. Во – первых, содержательные блоки общего образования представлены разнообразием элементов культур: язык, литература, история, музыка, искусство, религиозная культура. Во-вторых, в содержание предметных областей интегрированы элементы разных этнокультур. В- третьих, в регионах в учебные планы введены уроки по родным языкам народов, истории и культуре.

3. *Принцип активной толерантности.* Именно активной. Активность- это характеристика деятельности. Только в деятельности можно сформировать определенные умения, действия, а это требует пересмотра парадигмы образования от *зуновской* к *деятельностной*. Педагогам следует не только транслировать знания, а прежде всего, учить жить в мире, в добрососедстве с другими людьми, культурами. В педагогической практике активная толерантность проявляется в участие детей в создании музеев, организации этнографических экспедиций, посещение культовых зданий, проведение мероприятий и т.д. В различных регионах страны в учебных планах реализуются программы духовно-нравственного воспитания на основе культур народов России. Так, в Республике Башкортостан дети с 1 по 11 класс изучают историю и культуру Башкортостана, в Республике Крым с 5 класса введен курс «Культура добрососедства», в Республике Саха (Якутия) преподается культура коренных народов Якутии. Например, в некоторых районах Республики Татарстан, где проживают чуваша, дети изучают четыре языка: русский, чувашский, татарский и иностранный. Принцип активной толерантности реализуется, когда дети разных национальностей могут общаться как на родном языке, на государственном, так и языке своих соседей.

4. *Принцип диалога культур.* Любой диалог осуществляется не культурами и цивилизациями, а конкретными людьми. Различия между людьми должны скорее вызывать интерес, нежели нести угрозу, вне зависимости от того, связаны ли они с полом, цветом кожи, расой, языком, политическими убеждениями или религиозными верованиями. Норма, показывающая, что мы, при всем различии и при всей непохожести, близки, – это и есть норма человеколюбия, уважения. Наши этнокультурные различия – это не повод для конфликта, это повод для интересного диалога. Формирование гражданской идентичности требует воспитание личности. Личность с высоким уровнем гражданской идентичности – это человек с позитивным взглядом на мир, нравственный и социально активный, осознающий собственную уникальность и необходимость единения с другими людьми, видящий и уважающий многообразие окружающего мира, обеспокоенный за судьбу своего народа и страны. Формирование такой личности возможно через выработку жизненно необходимых социальных навыков, позволяющих осваивать способы жизни в мире и согласии с собой и другими людьми.

5. *Принцип свободы культурного выбора.* Со времен Вавилонской башни путь человека состоит в выборе культурно-языкового плюрализма. На этом пути самым важным является способность, помня, зная свой язык, культуру и продолжая углублять эти знания, суметь понять другого, оценить его, научиться жить вместе, обмениваться своим и чужим.

При интеграции элементов этнокультур народов России в гуманитарные

предметы важным механизмом проектирования является матричный подход, когда в основной содержательный инвариантный блок учебного материала включаются элементы этнокультур [9, с. 125].

Разумеется, предложенные нами принципы не исчерпывают возможных теоретических оснований для разработки программ формирования гражданской идентичности, следует учитывать такие педагогические принципы, как культуросообразность, аналитичность, системность, историзм, учет возрастных и индивидуальных особенностей и другие.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности. – М., 2000.
2. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М., 1983.
3. Ильин И.А. Наши задачи. М., 1992.
4. Конституция Российской Федерации. М., 1993.
5. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. М., 2008.
6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2009.
7. Махмутов М.И. Мир ислама. –Казань, 2006.
8. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998.- 389с.
9. Харисова, Л.А. Поликультурное образование в полиэтнических школах: организация и технологии введения/ Л.А. Харисова, Ф.Ф. Харисов, Р.С. Бозиев. – Ростов - на –Дону: ИПКРО, 2009. – 396с.
10. Харисов Ф.Ф., Харисова, Л.А. Развитие этнорегионального образования: история и современность/ Л.А. Харисова, Ф.Ф. Харисов. – Казань: РИЦ, 2011. – 248с.
11. Харисова, Л.А. Формирование готовности родителей к воспитанию личности-гражданина России / Л.А. Харисова. – М.: ИнИДО РАО, 2012. – 196с.
12. Ядов В.А. Социальная идентификация личности .- М: Институт социологии, 1993.

УДК 378

Хасьянов А.Ф.¹, Шахова И.Д.², Ганиев Б.³

²Высшая школа информационных технологий и информационных систем,
Казанский федеральный университет, Казань, Россия

ak@it.kfu.ru

²Высшая школа информационных технологий и информационных систем,
Казанский федеральный университет, Казань, Россия

is@it.kfu.ru

³Robots Can Dream, LLC, robotscandream.com, Казань, Россия,

rganiev@mailrtd.ru

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: В данной работе представлено исследование внедрения геймификации в образовательный процесс в трех различных контекстах: средние классы школы, старшие классы школы и университет. В процессе исследования была разработана специальная программная платформа геймификации. Эта платформа включает облачный сервис, доступный на всех основных мобильных платформах (iOS, Windows, Android), а также браузерный интерфейс, предназначенный в первую очередь для работы учителя. Данный сервис интегрируется с существующими

школьными/вузовскими информационными системами. В рамках Болонской системы кредиты, получаемые студентами за освоение модулей образовательной программы становятся постоянно доступны студентам в удобной для них и понятной форме. Более того, каждый студент видит в процентном соотношении степень освоения каждого предмета учебной программы на данный момент времени. Дополнительно студенты получают «бэджи» за сложные последовательности действий или задания, специально сформулированные преподавателем/воспитателем. Таким образом, в учебный процесс внедряются сложные цели в доступной студентам форме. Также преподаватель получает необременительный инструмент постановки и контроля выполнения сложных (составных) заданий. В системе реализованы отдельные социальные сервисы, однако речи не идет о создании «еще одной социальной сети». Разработанная платформа может быть с одинаковым успехом использована для поддержки традиционного образовательного процесса и онлайн обучения. Более того, несмотря на использование компьютерных технологий, вынести процесс онлайн-обучения в оффлайн среду. Технология потребовала существенной подгонки для использования в школе. В контексте вуза платформа позволяет упростить ориентирование студентов в лабиринте индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: геймификация; высшее образование; школьное образование; серьезные игры.

Hasanov A. F.¹, Yadav I. D.², Ganiev B.³

¹Высшая school of information technology and information systems,
Kazan Federal University, Kazan, Russia
ak@it.kfu.ru

²Высшая school of information technology and information systems,
Kazan Federal University, Kazan, Russia
is@it.kfu.ru

³Robots Can Dream, LLC, robotsdream.com, Kazan, Russia,
rganiev@mailrcd.ru

GAMIFICATION IN EDUCATION

I. ВКЛАД ИГРОВЫХ МЕХАНИК В ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Современного человека еще Стругацкие назвали «homo ludens», термином, который впервые ввел в обиход голландский культуролог Йохан Хёзинга [8]. Игра всегда была естественной формой обучения. Шквал информации и новые форматы её представления изменили и то, как человек стал информацию усваивать. Специалисты в области образования повсеместно начинают обращать внимание на применение игровых методик к тому как стимулировать интерес обучающихся в рамках образовательного процесса.

Получение знаний может быть самодостаточным или навязанным. В первом случае речь идет о внутренней мотивации, которая формируется в результате собственного интереса обучающегося к изучаемому предмету. В случае наличия внутренней мотивации обучаемый становится активным участником образовательного процесса, и не нуждается в дополнительных внешних стимулах. Внутренняя мотивация поддерживает себя сама и имеет более длительный срок действия, чем внешняя. Поощрение, наказание, социальные факторы, элементы соревнования и другие факторы могут играть роль внешней мотивации. Обучающееся с недостаточной внутренней мотивацией нуждаются в её развитии для того, чтобы преуспеть в учебе. При наличии внутренней мотивации во внешней мотивации нет никакой необходимости, более того она может быть разрушительна в результате эффекта подмены [1]. Предлагаемый в данной работе подход ни в коем случае не следует путать с такими примерами внешней

мотивации как жесткие правила, беспрестанный внешний контроль, навязанные цели и пр. Данные инструменты контроля вряд ли способны стимулировать обучение.

Образовательный процесс состоит из двух компонентов: учебной и внеучебной деятельности. Результатом учебной работы является академическая успеваемость. Однако, измерить внеучебную работу значительно сложнее. Тем не менее, внеучебная деятельность также является неотъемлемой частью образовательного процесса. Участие в культурных и социальных мероприятиях способствует командообразованию, поощряет междисциплинарные контакты. Именно внеучебная деятельность создает комфортную социальную среду, которая имеет несомненно позитивный эффект и на академическую успеваемость! Таким образом, требуется поддерживать обе составляющие образовательного процесса.

Рассмотрим внешнюю мотивацию и игровые механики, которые могли бы усилить вовлеченность обучающихся в образовательный процесс не подвергая угрозе их внутреннюю мотивацию.

1. Внутренняя мотивация

Внутренняя мотивация необходима для обучения. Внешняя может нанести урон. Игрок внутри игрового процесса является ключевым активным участником всего процесса - это именно то, к чему следует стремиться в рамках образовательного процесса: активной позиции обучаемого. Весь игровой процесс выстраивается внутри сознания игрока, и основывается на особенностях его психики. Таким образом, геймификация позволяет сформировать внутреннюю мотивацию через внешний инструментарий.

2. Ощущение контроля над ситуацией

Игры не получаются, если игроки вынуждены принимать участие через силу, таким образом каждый шаг внутри игрового процесса разработан так, чтобы игрок сохранял (хотя бы кажущуюся) свободу воли. И снова такой подход способствует формированию активной позиции обучаемого. Достаточно только сделать игру достаточно привлекательной, чтобы вовлечь в нее достаточное число участников, такое чтобы в игру вступили и социальные факторы мотивации.

3. Вера в свои возможности

Адаптирующаяся под участника природа игровой механики является инструментом размещения обучающихся в зоне ближайшего развития [7]. Обучающийся получает множественные возможности для постановки целей и для достижения этих целей. Уверенность в своих силах - это еще один необходимый ингредиент формирования внутренней мотивации у обучающихся.

4. Цели

Целеполагание - один из критических навыков для успешного обучения. Внутри игрового процесса игрок не только получает возможность ставить цели, но и имеет необходимость делать это для продвижения в игре. Игровая механика разрабатывается так, чтобы максимально заинтересовать игрока в дальнейшем продвижении в рамках сценария игры. В случае применения геймификации в образовательной деятельности роль сценария выполняет учебный план.

Присутствие обозначенных целей является важным стимулом, который позволяет сформировать у студентов четкое видение достижимости ожидаемых результатов [2]. Цель должна быть определением желаемого студентом результата. Еще более важно, чтобы достижение цели было возможно альтернативными путями. Обучающийся должен иметь возможность самостоятельно планировать свою деятельность в соответствии со своими индивидуальными желаниями и особенностями.

Одним из ключевых факторов достижения целей является поощрение, которое увеличивает уверенность обучаемого в своих силах, и желание достигать новых результатов. Однако, поощрение не должно быть строго обусловленным, так как если он ожидаемо, оно действует разрушающе на внутреннюю мотивацию [3].

Таким образом была получена игровая механика, реализованная в программном продукте. Существует два типа целей: успешная сдача экзаменов и участие в общественной жизни. Были также введены награды за достижение набора целей. Важно, что награды выдаются с долей непредсказуемости, уменьшая таким образом, негативный эффект на внутреннюю мотивацию обучаемых.

5. Вызовы

Путь к достижению цели состоит из набора вызовов [4]. В контексте процесса обучения вызов представляет собой задание в терминах некоторой дисциплины. Кредиты за такие задания формируют финальный рейтинг обучаемого. Для внеучебной деятельности эти задания зависят от текущих общественных мероприятий.

Прохождение вызовов является дополнительным к достижению целей стимулом. Как уже было упомянуто, такие вознаграждения имеют элемент неопределенности, и присуждаются после каждого блока заданий, которые могут быть как из учебных дисциплин так и из внеучебной работы.

6. Обратная связь

Обретение нового знания занимает время. Недостаток непрерывной обратной связи может иметь негативный эффект на мотивацию обучающихся. Своевременная обратная связь в течение всего процесса обучения, которая помимо прочего позиционирует положение студента на пути достижения поставленных перед ним целей имеет критическую важность [5]. Участники таким образом контролируют процесс движения к цели, корректируя свою деятельность в соответствии с получаемой обратной связью.

7. Социальное взаимодействие

Возможность принять участие в соревновании с другими студентами или группами обучающихся позитивно влияет на мотивацию и стимулирует обучение [6]. Соревнование поощряется в отношении достижений, но никак не рейтингов обучающихся. Небольшой функционал социальной платформы позволяет вовлекать большее число участников в такие соревнования. Дополнительно, социальная платформа дает обучающимся возможность легче объединяться в группы для достижения поставленных целей, способствует знакомству и созданию более комфортной социальной среды, развивает навыки командообразования и командной работы.

II. ПРОГРАММНАЯ ПЛАТФОРМА МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Обозначенные игровые механики были реализованы в программном продукте. Платформа включает облачный сервис, доступный с мобильных устройств всех основных систем (iOS, Android, Windows), а также через интернет-браузер. Интерфейс браузера в основном предназначен для работы учителя.

1. Основные сущности системы

Система содержит четыре вида сущностей: цели, вызовы, баллы и бэджи.

Цели могут быть разделены на два вида: учебные и неучебные.

Учебные цели связаны с изучением предметов учебного плана и определяют максимальный ожидаемый результат обучающегося в конце семестра/четверти. Эти цели формулируются в соответствии с учебным планом в начале очередного периода обучения, и остаются неизменными в течение всего этого периода.

Неучебные цели могут быть стимулом для развития креативности, социальных или спортивных навыков, а также быть мотиватором для улучшения социальной среды. Эти цели могут появляться в любое время в течение периода обучения и могут быть достигнуты в течение сравнительно короткого времени.

Вызовы являются контрольными точками, которые определяют позиции студента на его пути к достижению цели. Они могут быть предназначены как для индивидуального, так и командного прохождения. Аналогично с двумя типами целей, в системе реализована два типа вызовов.

Домашние задания, экзамены, тесты, активность на занятии, или успешное прохождение онлайн занятий являются примерами учебных вызовов. Вызов, разумеется, должен соответствовать дисциплине, внутри которой он сформулирован.

Неучебные вызовы формулируются так, чтобы развивать дополнительные навыки (soft-skills), например, задачи, связанные с участием в студенческих фестивалях, спортивных мероприятиях, общественной деятельности и пр.

Баллы являются единицами измерения прогресса обучающегося. Благодаря баллам обучающийся может непрерывно мониторить свой прогресс как в области обучения, так и в области приобретения дополнительных навыков (soft-skills). Общее количество баллов составляет индивидуальный рейтинг студента. Баллы также отражают насколько хорошо обучающийся осваивает учебный план.

Бэджи представляют собой награды, которые обучающийся получает за различную образовательную деятельность. Достижение цели обязательно заводится получением такой награды. Бэджи также можно получать проходя различные вызовы или их комбинации в мобильном приложении.

2. Возможности системы

Программная платформа включает два типа пользовательского интерфейса. Первый - учительский внедрен в веб-приложение доступное с любого интернет-браузера. Второй тип реализован в виде мобильного приложения, и предоставляет функционал обучающегося. Динамическое содержание генерируется преподавателем, в соответствии с логикой его дисциплины. Одновременно системой могут пользоваться все преподаватели, реализующие образовательную программу. Этот контент отправляется на сервер и оттуда распределяется по мобильным телефонам обучающихся.

Ключевая фигура системы - учитель, который создает задания, определяет вознаграждения, осуществляет оценку вызовов, принятых обучающимся, а также предоставляет обучающимся возможность отслеживать свою текущую успеваемость по предмету (Рис. 1).

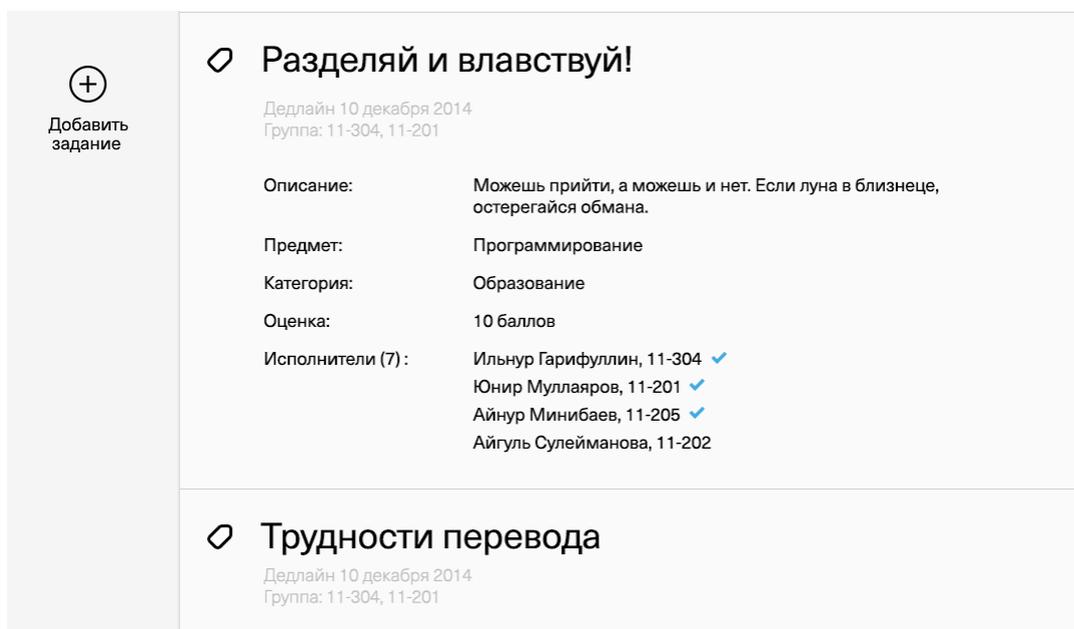


Рисунок 1. Пример интерфейса учителя.

Функционал студента, показанный на Рис. 2 позволяет следующее:

- отслеживать цели и доступные вызовы, созданные преподавателем;
- выполнять задания в произвольной очередности;
- видеть информацию об успехах других обучающихся;

- получать и собирать бэджи;
- видеть свой текущий процесс и отслеживать свою позицию в рейтинге.

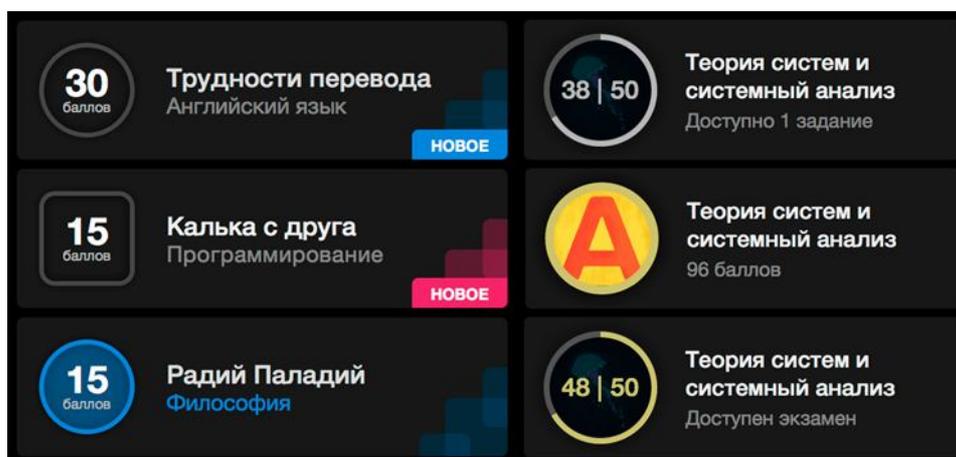


Рис 2. Пример интерфейса студента

III. ПРИЛОЖЕНИЯ

Подход, разработанный в данной работе запущен в качестве пилота на трех различных площадках: средние классы, старшие классы, вуз. Версия для школ потребовала некоторой переработки в соответствии с запросами учителей. В данный момент собирается материал для анализа влияния предложенного подхода на успеваемость учащихся каждой возрастной группы. Набор функций для каждой возрастной группы обучающихся также корректируется в процессе накопления обратной связи об использовании разработанного подхода. Основным источником обратной связи - учителя и преподаватели. Основным вызовом для применения платформы является общее добровольное принятие её как преподавателями, так и обучающимися.

Существует достаточно много успешных примеров применения геймификации в таких областях как продвижение продукта, развитие потребителя, мотивация персонала, и др., применение этого подхода в области образования требует осторожности. Необходимо не допускать подмены внутренних мотивов, связанных с получением удовольствия от образовательного процесса внешними, такими, например, каковыми являлись в свое время розги за провал и монетка за успешное выполнение задания - такой подход может разрушить внутреннюю мотивацию обучающегося. И несмотря на то, что примеры успешного применения геймификации в образовании существуют, особенно в начальных классах, вопрос о переносе игры в старшие возрастные категории, а также вопрос принципиальной возможности «инженерии игрового процесса» для заданных условий образовательного процесса остается открытым. Задача данного исследования ответить на эти вопросы, а также показать может ли процедура геймификации образовательного процесса быть легко масштабирована с применением современных технологий.

Еще одно применение разработанной платформы - облегчить обучающимся задачу навигации в контексте индивидуальных траекторий обучения, обосновывая выбор компонентов программы в доступном и наглядном для обучающихся виде.

IV. ВЫВОДЫ

Данный продукт был в первую очередь протестирован в Высшей школе информационных технологий и информационных систем Казанского федерального университета. Две экспериментальные и две контрольные группы были выбраны для исследования. В результате предварительного анализа было выявлено что 100% студентов используют смартфон на базе одной из трех платформ (iOS, Android,

Windows). Таким образом был определен набор систем, для которых следовало реализовать мобильные клиенты. Полное покрытие пользовательских устройств в экспериментальной и контрольной группе позволяет собирать и отслеживать успеваемость всех обучающихся в рамках эксперимента. Далее к эксперименту присоединился IT-Лицей КФУ и районная школа. На данном этапе проекта успеваемость всех участников эксперимента в данный момент мониторится и собирается для дальнейшего анализа. Первичная обратная связь от обучающихся показала их заинтересованность в использовании предложенного им инструмента, таким образом была снята необходимость использовать на этом этапе дополнительных инструментов вовлечения обучающихся в игровой процесс. Участников недопустимо вовлекать в игру через силу.

С целью привлечения преподавательского состава в функционал системы был включен инструмент учета успеваемости студентов. Платформа интегрируется с существующими системами учета успеваемости и снимет с преподавателей, таким образом, необходимость вести двойную работу.

Платформа продолжает свое развитие и авторы приглашают заинтересованные стороны к сотрудничеству и к дальнейшему развитию представленного проекта.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. (2005). Психология развития человека. М.: Эксмо
2. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер. с гол. Д. В. Сильвестрова — М.: Прогресс — Традиция, 1997. — 416 с
3. Deci, E. L., Ryan, R. M., 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In Contemporary Educational Psychology 25. Pages 54–67
4. Forsyth, D. R., McMillan, J. H., 1991. Practical proposals for motivating students. In New Directions for teaching and learning 45. Pages 53-65
5. Deci, E.L., 1971. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. In Journal of Personality and Social Psychology 18. Pages 105-115.
6. Brothy, J., 2010. Motivating Students to Learn, Routledge. New York, 3rd edition.
7. Capturing and Directing the Motivation to Learn, 1998. In Speaking of Teaching, Stanford University Newsletter on Teaching vol. 10 No. 1.
8. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M., 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. In Educational Psychologist 26 (3 & 4). Pages 325-346.
9. Vygotsky, L.S. (2005). Psikhologiya razvitiya cheloveka. Moscow: Eksmo (in Russian).
10. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер. с гол. Д. В. Сильвестрова — М.: Прогресс — Традиция, 1997. — 416 с

УДК 378

Хусаинова Н. Ю.

Россия, Казань

АРХЕТИПЫ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Исследователи и практики в психологии образования до сих пор работающие вне идей глубинной психологии К.Г.Юнга, игнорируют очевидный факт: присутствие индивидуального и коллективного бессознательного в каждом человеке. Оба вида бессознательного искажающе влияют на все специально организованные процессы.

Содержание коллективного бессознательного – архетипы.

К.Г.Юнг утверждал, что содержание архетипа раскрывает себя сознанию с некоторым искажением, привносимым в непосредственное восприятие, и культурой и

индивидуальными особенностями человека. Известно, что архетипы в различных работах К.Г.Юнга описываются с разной мерой детализированности. Обобщив признаки активизированных и пассивных архетипов, мы зафиксировали следующий перечень их свойств и функций:

1. архетипы - психические органы, хотя их невозможно ни доказать, ни опровергнуть с помощью здравого смысла;
2. появляются в фантазиях, в состоянии пониженной интенсивности сознания, отсутствия концентрации и внимания;
3. могут стать причинами невротических и психотических расстройств, если, проявляя себя как органы или функциональные системы органов, окажутся пренебрегаемыми людьми;
4. способны объединять в себе противоположности, биполярны в любой ситуации;
5. являются посредниками между сознанием и бессознательным;
6. представляют собой отражение постоянно повторяющегося опыта человечества и описывают то, как душа переживает этот психический факт;
7. в равной мере представляют собой как чувство, так и мысль;
8. могут возникнуть в любое время, в любом месте и даже без какого-либо внешнего влияния по имманентным законам своего функционирования;
9. являются источником различных психических состояний;
10. обозначают ту часть психического содержания, которая не прошла какой-либо сознательной обработки;
11. представляют то бессознательное содержание, которое изменяется, становясь сознательным и воспринятым;
12. претерпевают изменения под влиянием того индивидуального сознания, на поверхности которого возникают;
13. распространяются традицией, языком, миграцией;
14. являются комплексами переживаний, вступающих в нашу личностную жизнь и воздействующих на нее как судьба;
15. невозможно пережить их содержание через вчувствование или восприятие.

Задавая вопрос о том, каким образом можно обнаружить присутствие архетипа, Юнг К.Г. писал, что для этого существуют: анализ материала сновидений, активная имажинация, анализ бредовых идей душевнобольных, фантазий в состоянии транса, сновидений раннего детства (3-5 лет). Предлагаемые К.Г. Юнгом методы сложны. Поэтому нами был разработан опросник на основе признаков активности и пассивности архетипов, выделенных самим К.Г. Юнгом. Данный факт сделал не только сам опросник очевидно валидным, но и предполагает интерпретацию результатов любого архетипического эксперимента в контексте Юнгианского понимания архетипов.

Исследовалось 11 архетипов: «Самость», «Тень», «Эго», «Анима», «Анимус», «Персона», «Ребёнок», «Мать», «Кора», «Дух», «Мана-личность».

В эксперименте участвовали студенты разных факультетов Казанских ВУЗов (юноши и девушки; русские и татары; мусульмане и христиане). Эксперимент обнаружил, что испытуемым (141 человек, из них – 57 мужчины и 84 – женщины) присущи архетипы. Данный факт находится в полном соответствии с юнгианским утверждением о том, что коллективное бессознательное универсально и имеет безличную природу идентичную у всех индивидуумов.

По Юнгу, архетип «Самость» - вышестоящая по отношению к сознательному «Я» величина, охватывает не только сознательную, но и бессознательную психику. «Самость» представляет собой одновременно и цель процесса индивидуации, и проводника, регулирующего данный процесс. Эксперимент обнаружил наличие 94,3% символов «Самости» у всех испытуемых не зависимо от их нации. «Эго» было

включено в «Самость» и активизировано символом «дом» (52,3%русских и 60%татар), который психоаналитически трактуется как сам человек в его собственном неосознаваемом восприятии себя.

И у русских, и у татар «Самость» не активизирует символ «змея, кусающая свой хвост (уроборос)», которая выражает синтез сознательного и бессознательного, приводящего к «целостности». Это свидетельствует об отсутствии данного синтеза у испытуемых студентов независимо от их нации. На этом сходство русских и татар по «Самости» исчезает, поскольку у русских «Самость» не активизируется символом «князь», который, по мнению Юнга К.Г., выходит за рамки Эго-личности, и символом «черепашка», указывающим на степень бессознательности, а у татар «Самость» не активизируется символом «рак», так же указывающим на степень бессознательности.

Особый интерес представляет их различие за счет неактивизированности «Самости» татар индийскими символами «мандала» и «лотос», что психологически логично, ибо у татар в прошлом эти символы заменялись арабской и розой». Русские и татары достоверно и психологически-логично отличаются и по частоте встречаемости символов «крест» (21,5% и 2,9%соответственно).

Архетип «Ребёнок» обнаруживается в процессе индивидуации, предвосхищая развитие, и обозначая потенциальное будущее. У русских актуализировано 83,3%, а у татар - 66,7% признаков этого архетипа, следовательно, русские студенты архетипически имеют большую потенцию будущего, нежели татары, хотя сами позитивные тенденции индивидуации более выражены у татар, поскольку этот архетип чаще активизируется символом «дитя», означающим возможность предварительно свершённого синтеза личности (по 15,38% и 22,86% соответственно) и символом «восход солнца», означающим «целительное влияние» (по 15,38% и 21,43%). При этом символ «сын» активизирует архетип «Ребёнок» только в 15,4% случаев и все эти случаи относятся только к русским. Данный факт, представляя особый интерес, требует в дальнейшем специального исследования, особенно по татарам, поскольку все студенты, являясь сыновьями своих родителей, могли бы отметить символ «сын» хотя бы один раз при работе с нашим опросником. Помимо этого имеется специфика архетипического профиля русских и татар из-за отсутствия некоторых символов и в реальной жизни студентов, и в их фантазиях, и в сновидениях. Для русских это - «мальчик-с-пальчик», «ребёнок из золотого яйца», «антропос» (3 символа), а для татар - «карлик», «мальчик-с-пальчик», «младенец Иисус», «ребёнок в цветочной чашечке», «ребёнок из золотого яйца», «антропос» (6 символов). Все это вновь свидетельствует о большей символической обедненности внутренней жизни татар, нежели русских студентов, живущих в условиях современного Татарстана.

Архетип «Персона» - функциональный комплекс необходимый для адаптации в межличностных отношениях; это компромисс между тем, кем хочет быть человек, и тем, кем хотят его видеть окружающие; он больше связан с сознанием субъекта и определяет его поведение в различных ситуациях в зависимости от обстоятельств, социального положения, роли и т.д., которые нагружены для него смыслами, значениями, установками, ценностными ориентациями, мечтами, целями, идеалами и мировоззрением. У русских студентов архетип «Персона» актуализирован всеми символами (100%), а у татар - 87,5%. Причем чаще всего встречаются символы «одежда» (27,7% у русских и 25,7% у татар) и «обнажённость» (32,3% у русских и 21,4% у татар). Данный факт вновь фиксирует не только меньший символизм внутренней психической жизни татар, но и их меньшую общую адаптивность в условиях, описанных Юнгом К.Г. При этом зафиксировано отсутствие ригидности архетипа «Персона» за счет символа «доспехи» (1,5% и 0% соответственно).

Архетипы «Анима», как воплощение феминных качеств в мужчине, и «Анимус» - воплощение маскулинных качеств в женщине, более всего активизируются символом «отношения с противоположным полом» (по 52,3% и 41,4%соответственно), что,

согласно Юнгу К.Г., является психологической нормой (особенно для молодых людей, каковыми являются студенты). Интерес представляет то, что «Анима», будучи биполярной и проявляющей положительные стороны, когда мужчина начинает серьезно воспринимать свои настроения, ожидания и фантазии (что проявляется в сочинительстве литературных и музыкальных произведений, в рисовании, скульптуре, танце), актуализирована на 90% у русских и на 70% у татар. Это вновь свидетельствует о выраженности их различий в области внутренней жизни, связанной с настроениями, фантазиями и ожиданиям, в пользу русских. И у тех, и у других этот архетип чаще активизируется символом «подруга» (36,9% и 50%). Следовательно, бессознательно студенты-татары чаще склонны воспринимать своих сокурсниц лишь в качестве подруг, нежели русские. Этот вывод подкреплен и тем, что у всех испытуемых отсутствует символ «Елена Фауста», означающий романтическую и эстетическую представленность архетипа «Анима», при наличии в нем лишь элементов сексуальности. Имеются и более глубокие различия по «Аниме» ввиду отсутствия у татар символов «Дева Мария» и «Суламифь». Эти символы, соответствуя любви, высочайшей духовной преданности, набожности и премудрости, фиксируют факт большей приземленности студентов- татар в любви.

Архетип «Анимус», соотносящийся с отцовским Логосом, выражается в поисках знаний, истины, осуществлении значимой деятельности. Он актуализирован у русских на 100%, а у татар на - 87,5%, причём активизация происходит за счёт символа «друг» (33,8% и 40% соответственно). У всех испытуемых независимо от их нации подавлена функция, посредничающая между сознанием и бессознательным. Данный вывод сделан нами ввиду отсутствия символа «обладатель картинной галереи», который, по Юнгу К.Г., позволяет сообщаться сознательному и бессознательному через «Анимус», либо через образы фантазий, либо как бессознательно совершающаяся жизнь.

Проявлением архетипа «Мана-личность» является совесть, а осознание этого архетипа проявляется в том, что человек получает возможность ощутить свою индивидуальность. Этот архетип актуализирован у 100% русских и 66,7% татар, обнаруживая достоверные различия испытуемых в пользу русских. Интересно то, что активизация этого архетипа произошла только за счёт символа «сильный мужчина» (20% и 22,9%). Данный символ означает второе и окончательное освобождение от отца. Факт достаточно малой частоты встречаемости этого символа в эксперименте психологически логичен, ввиду того, что наши испытуемые – студенты. Более того, отсутствие символов «вождь» и «жрец» так же подтверждает недостаточную зрелость «Мана-личности» студентов независимо от их нации, особенно остро проявляемую у 33% малосовестливых татар. (Последний удручающий факт по поводу студентов-татар мог быть обнаружен с помощью какой-либо другой методики, поскольку все иные опросники, предполагая активность и критичность сознания испытуемого, обнаружили бы в ответах либо то, что желает обнародовать сам тестируемый в момент ответа, либо то, что хочет получить не от него экспериментатор.)

Архетип «Мать», представляя образ матери, отличается в мужской и женской психологии. Для женщины архетип «Мать» – тип её сознательной установки. Этот архетип становится символом в ходе психического развития женщины и женщина может непосредственно идентифицировать себя с архетипом «Мать», в отличие от мужчины. У мужчин архетип «Мать» идеализируется и с самого начала является символом. Этот архетип обладает следующими свойствами: магический авторитет всего женского; мудрость и духовная высота по ту сторону рассудка; дающее пристанище; несущее в себе что-то; подательница роста, плодородия и пропитания; место магического возрождения; содействующий или помогающий инстинкт или импульс. Этот архетип актуализирован (92,9% и на 73,8% соответственно) за счёт символа «университет» (44,6% и 41,4%) и символом «мать» (33,8% и 41,4%), фиксируя тем самым не только национальные различия, по свойственным архетипу

«мать» качествам испытуемых, но и сходство по объективной сложности, или субъективной трудности взаимоотношений достаточно большого количества студентов и с университетом, где они обучаются, и с собственными матерями. Сходство русских и татар обнаружено и по единичной встречаемости большого числа символов архетипа «Мать», несущих негативный его аспект. К ним относятся - «няня», «родоначальница», «утёс», «крёстная мать», «богиня», «пещера», «глубокий источник», «купель», «матка», «полая форма», «чугунок» и символами «саркофаг», «Баба-Яга». Малая частота встречаемости символов: «крёстная мать» (4,6% и 0%), «тёща» (6,2% и 0%), «пещера» (6,2% и 0%), «глубокий источник» (7,7% и 0%), «матка» (4,6% и 0%), так же свидетельствует скорее о сходстве, нежели о национальных различиях, с позиции негативного аспекта архетипа «Мать», ибо различия в пользу татар представляют лишь тенденцию.

Архетип «Дух», возникающий в ситуациях, когда необходимы благоразумие, понимание, добрый совет, решимость, замысел, которые не могут быть порождены собственными силами, актуализирован у 100% русских и у 87,5% татар, вновь обнаружив национальные различия в пользу русских. Этот архетип активизирован за счёт символов «учитель» (10,8% и 14,3%) и «юноша» (6,2% и 20%), обнаружив увеличение символизации жизни татар, и подавленность аспекта, несущего зло («Кашей Бессмертной») (3,1% и 0%).

Архетип «Кора», относящийся к типу «верховная личность» у женщин, и архетипу «Анима» у мужчин, равно (по 75%) актуализирован и у русских, и татар в основном за счёт символа «кошка» (26,2% и 21,4%). Архетипическое сходство русских и татар сохраняется и в случае фиксации символов, не активизирующих «Кору». К ним относятся символы: «вакханка», «ящерица», «нимфа».

Архетип «Тень», который персонифицирует всё, что субъект не признаёт в себе, о чем ему всё же постоянно (прямо или косвенно) говорят окружающие, вызывая в нем ярость или раздражение. У русских «Тень» актуализирована чуть меньшим количеством символов, чем у татар (84,6% и 92,3% соответственно), причём, чаще всего этот архетип и у тех, и у других активизируется символами «досадная случайность» и «несчастный случай», обозначающими «Трикстера», который препятствует воле субъекта и его действиям (26,2% и 25,7%). Перечень символов, не активизирующих данный архетип и у русских, и у татар практически одинаков: «Антихрист», «Хладнокровные животные», «Демоны, охраняющие вход в пещеру». Имеются архетипические символы, которые игнорируют и русские, и татары, проживающие в одних и тех же условиях, что фиксирует не только различие испытуемых, но и определенное их сходство, вызванное типичными процессами и явлениями, происходящими в г. Казани в последние годы.

Самым значимым архетипическим различием русских и татар является иерархия символов, активизирующих исследуемые архетипы.

Иерархический профиль архетипов испытуемых строился, основываясь на 20% разнице между различными уровнями актуализации архетипов. У русских на первом месте по уровню актуализированности находятся 9 архетипов, а у татар – 5. На втором месте в архетипическом профиле русских - всего 1 архетип, а у татар - 5. Следовательно, русские и татары имеют не только различную иерархическую организацию одних и тех же архетипов, но и разную «символическую наполненность» самих архетипов. Отличаются архетипы испытуемых и по числу активизирующей их символики. Обнаружено 23 символа в 7 архетипах (всего 161 символ), актуализированных только у русских студентов, и не активизирующих те же архетипы у студентов татар, и 8 символов в 4 архетипах (всего 32 символа), актуализированных только у татар, и не активизирующих те же архетипы у русских.

Таким образом, общий вывод по данному исследованию таков: все одиннадцать архетипов, описанных Юнгом К.Г., присутствуют у всех испытуемых, но

архетипический профиль русских и татар отличается и иерархической позицией символов, и числом символов, активизирующих архетипы, и психологическим содержанием самого перечня символов. В то же время анализ результатов эксперимента по половому признаку, обнаружил, что и татары, и русские внутри своей подгруппы также достоверно отличаются, обнаружив тем самым половой диморфизм в архетипических профилях. Выяснение влияния особенностей религии (христианства и мусульманства) на специфику архетипического профиля испытуемых обнаружило, что конфессиональная принадлежность не влияет на уровень активизированности таких архетипов как: «Персона» (функциональный комплекс, необходимый для адаптации в обществе), «Тень» (персонифицирует всё, что субъект не признаёт в себе, испытывая раздражение, если видит это в других людях) и «Мана-личность» (обладающий повышенным знанием и волей и при осознании ведёт человека к его истинному «Я», «Самости»). Однако студенты-христиане и студенты-мусульмане отличаются по архетипам «Эго» (субъект сознания), «Мать» (архетип содержащий опыт человечества в отношении всего женского и материнского, который у мужчин наполнен образами латентного бессознательного и обладающий свойствами «Анимы»), «Кора» (архетип обозначающий возрождение и относящийся к «Аниме» у мужчин, и к типу верховная личность у женщин), «Ребёнок» (мотив, возникающий в процессе индивидуации и подготавливающий будущее развитие личности), «Дух» (архетип, связанный с отцовским комплексом и определяющий отношение к отцу, закону, государству), которые более активизированы у студентов-мусульман.

Общий вывод: архетипические профили студентов, объединенных нами по нации и религиозности, существуют и ярко выражены, а потому активизированность-пассивность архетипов должна непременно идентифицироваться и по разному учитываться в образовании. Одним людям нужна активизация архетипов, а другим – в тех же самых условиях необходимо научиться подавлять архетип. Это возможно только при архетипической грамотности субъектов образовательного процесса. Ввиду того, что, по мнению К.Г.Юнга, забвение архетипа разрушает единство коллективного бессознательного, а отрыв от корней - главная причина, как индивидуального нервного расстройства, так и расстройства цивилизации, необходима обязательная циркуляция информации об архетипах в обществе. Циркуляция информации реализуется разными способами. Основным является ее вербализация, которая оказывает дополнительное формирующее влияние на вышеупомянутую и отмеченную К.Г.Юнгом значимость понимания феномена «Архетип» обществом. Проговаривание человеком того, что он станет понимать в архетипе, включает психологический эффект, открытый Ж.Лаканом. Этот эффект зафиксирован в его знаменитом конструкте: «Означающий – означающее – означаемое – А-а», где означающий – тот, кто говорит; означающее – средство языка - то слово, знак или символ, используемый говорящим; означаемое – не объекты и вещи, а значение того, по поводу чего говорит тот, кто держит речь, наделенный способностью понимания и созерцающий; А – Другой, тот с которым говорят, кто присутствует в коммуникации как признанный, но не познанный; а – другое, совпадающее в каждом человеке с его собственным Я – источником всякого знания, в котором нет речи. Означающее выступает следствием означаемого, но при этом между ними существует некая преграда, нуждающаяся в преодолении. Преграда заключается в том, насколько означающее близко к означаемому, насколько оно способно дать верную информацию и представление об означаемом. Означающее приносит смысл в выражения, фразы, а метонимия и метафора являются примерами проникновения смысла означаемого через означающее. Следовательно, необходима не только циркуляция в обществе информации об архетипах, как способа развития общества, к чему призывал К.Г.Юнг, но важна и вербализация этой информации. Одновременно с этим К.Г.Юнг обратил особое внимание на важность чуткости каждого человека к архетипической символике и во внутренней, и во внешней жизни, и к значимости

воспроизведения символов в обыденной жизнедеятельности людей. Следовательно, перед психологией образования неизбежно встает проблема: превратить непроявленную глубинную бессознательную психологическую реальность субъекта, в осознаваемый им способ собственного бытия и в преподавании, и в учении.

УДК 332

Хусаинова С.В.

к.э.н., доцент, кафедры «Экономика и менеджмент»
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
E-mail: husainovasv@mail.ru

**УПРАВЛЕНИЕ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: СИСТЕМА
И ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОРГАНОВ
ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ**

Аннотация: Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Сегодня законодательно выделены и закреплены уровни управления образованием – федеральный, субъектов федерации (региональный), местный (муниципальный), а также уровень образовательных учреждений. При этом региональный уровень управления образованием, юридически закрепляет и методически конкретизирует централизованно внедряемые новации, а муниципальный уровень обеспечивает сочетание отраслевых и территориальных интересов в решении вопросов развития муниципальных образовательных учреждений и всей системы образования территории.

Ключевые слова: образование, управление, экономика, экономика образования, управление в сфере образования.

Khusainova S.V.

candidate of Economics, associate Professor
of the Department "Economics and management"
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
E-mail: husainovasv@mail.ru

**MANAGING EDUCATION: THE SYSTEM AND THE LEGAL STATUS OF
EXECUTIVE BODIES**

Abstract: The role of education at the present stage of development of Russia is determined by the objectives of its transition to democracy and the rule of law, market economy, the need to overcome the danger of backlog of the country from the world tendencies of economic and social development. Today, the legislatively dedicated and secured levels of management education – Federal, Federation subjects (regional), local (municipal) and the level of educational institutions. Regional management of education, legal approval and methodically specifies the centrally implemented innovations and the municipal level provides a combination of sectoral and territorial interests in the development issues of municipal educational institutions and the entire education system of the territory

Keywords: education, management, Economics, Economics of education, management in education.

В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом

влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. При этом необходимы широкая поддержка со стороны общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, глубокая и всесторонняя модернизация образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования.

Основные принципы образовательной политики в России определены в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года.

Под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на: обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление, совершенствование правового государства. Своим содержанием образование должно обеспечивать: адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

В понятие системы образования входит совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих ее элементов, включающая: преемственные образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности; сеть реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органы управления образованием и подведомственные им учреждения и организации.

Образование сегодня является одним из приоритетных направлений в реформировании социально ориентированных сегментов государственной (публичной) деятельности. «Вектор» этих процессов направлен на оптимизацию общественных отношений, реализующих основные элементы общественно-управленческих механизмов обеспечения эффективной деятельности образовательных учреждений.

Основой соответствующих преобразований служат элементы построения государственной системы контроля и надзора в сфере образования. Нормативную основу преобразований представляет Федеральный закон от 20 апреля 2007 г. N 56-ФЗ, которым вносятся изменения и дополнения в действующее образовательное законодательство (Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-1 «Об образовании» [1] и Федеральный закон от 22 августа 1996 г. N 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»[2]), в части компонентов (процедур) оценки и контроля качества образования.

Государственное управление в области образования осуществляют Министерство образования и науки Российской Федерации и находящиеся в его ведении Федеральная служба по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Федеральное агентство по науке и инновациям и Федеральное агентство по

образованию.

В субъектах Российской Федерации создаются органы управления образованием.

Министерство образования и науки Российской Федерации является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности, развития федеральных центров науки и высоких технологий, государственных научных центров и наукоградов, интеллектуальной собственности, а также в сфере воспитания, опеки и попечительства над детьми, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся и воспитанников образовательных учреждений.

К основным функциям Министерства образования и науки Российской Федерации относится принятие нормативных правовых актов в области образования и науки. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в области образования и науки.

Основными функциями Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки является осуществление надзора и контроля за исполнением законодательства Российской Федерации в области образования, науки, научно-технической деятельности, аттестации научных и научно-педагогических кадров. Федеральная служба осуществляет надзор за качеством образования в образовательных учреждениях и подготовки выпускников образовательных учреждений по завершении каждого уровня образования; за деятельностью советов по защите докторских и кандидатских диссертаций (диссертационных советов), а также ученых (научно-технических) советов образовательных учреждений, научных учреждений и организаций по вопросам присвоения ученых званий.

Федеральная служба осуществляет лицензирование и государственную аккредитацию образовательных учреждений и их филиалов, а также научных организаций (в сфере послевузовского и дополнительного профессионального образования). Она также осуществляет проверку деятельности образовательных учреждений и научных организаций.

К функциям Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки относится организация государственной аттестации научных работников, т.е. оценки квалификации научных работников, присвоения им ученых степеней и ученых званий. Во исполнение этой функции Федеральная служба осуществляет организационное и техническое обеспечение работы Высшей аттестационной комиссии, а также рассматривает вопросы присвоения ученых званий профессора по специальности и профессора по кафедре, доцента по специальности и доцента по кафедре, присуждения ученых степеней доктора и кандидата наук и выдает соответствующие аттестаты и дипломы установленного образца, а также рассматривает вопросы лишения (восстановления) указанных ученых званий и степеней. Федеральная служба также выдает разрешения на создание советов по защите докторских и кандидатских диссертаций (диссертационных советов), устанавливает их компетенцию и определяет перечни научных специальностей, по которым им предоставляется право приема к защите диссертаций.

Федеральная служба подтверждает, признает и устанавливает эквивалентность документов об образовании, ученых степенях и званиях, полученных за рубежом и в Российской Федерации, и выдает соответствующие документы.

Таким образом, последние изменения в образовательное законодательство призваны решить ряд принципиальных вопросов, связанных с необходимостью устранить нормативные коллизии, оптимизировать структуру и функции уполномоченных органов в области управления образованием. Общим итогом

законотворческой деятельности является упорядочение многих механизмов, определение процедурных вопросов, устранение некоторых технических противоречий.

Список литературы:

1. Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-I «Об образовании» // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации от 30 июля 1992 г. № 30. ст. 1797.

3. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // СЗ РФ. 1996. № 35. ст. 4135.

УДК 378.146:004.42

Цой Н. В.

ст. преподаватель кафедры «Управление и качество образования»

АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»

институт повышения квалификации педагогических работников

по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан

E –mail:cnv28@mail.ru, tsoy.n@orleu-edu.kz

**SMART – ТЕХНОЛОГИИ КАК АКТУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Аннотация: Сегодня, в условиях внедрения электронного обучения и перехода к SMART-обучению в организациях образования Республики Казахстан, системный подход в формировании функциональной грамотности и новые технологии значительно меняют роль учителя, вызывают необходимость в создании новых педагогических приемов и новых подходов к системе повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: Smart-обучение, функциональная грамотность, обучение, Colar –Mix, Animoto, prezi.com, Google, Smart education, Smart-цели, концепция smart-обучения, ИКТ.

Tsoy N. V.

Senior teacher of department is Management and quality of education

Branch of JSC “National Center for professional development “Orleu”

institute for professional development of Zhambyl region

**SMART - TECHNOLOGIES AS AN ACTUAL COMPONENT OF
PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS IS IN THE SYSTEM OF IN-
PLANT TRAINING**

Abstract: Today, with the introduction of e-learning and the transition to the SMART-learning in educational institutions of the Republic of Kazakhstan, systematic approach to the development of functional literacy and new technologies have significantly changed the role of the teacher, make it necessary to create new teaching methods and new approaches to the system of teacher training.

Keywords: Smart-learning, functional literacy, learning, Colar –Mix, Animoto, prezi.com, Google, Smart education, Smart-goals, concept smart-learning, ИКТ.

Современность ставит перед высшей школой Казахстана новые реальные задачи и решить их наш профессиональный долг, так как у нашего государства должна быть надежная опора - высокообразованные конкурентноспособные специалисты.

Конкуренция в высшем профессиональном образовании во всем мире

развертывается в трех сегментах: в первом - массовое профессиональное образование, обеспечивающее подготовку специалистов, квалификация которых отвечает принятыми в мире стандартами и способными работать с доминирующими на рынках технологиями, во втором – профессиональное образование, включенное в процесс исследований и разработок передовых технологий, конкурентных в глобальных рынках и в третьем – подготовка конкурентнонадежных кадров, способных управлять глобальными процессами.

Образование - стратегический ресурс, формирующий интеллектуальный капитал Республики Казахстан. Этим обусловлено определение образования в качестве одного из важнейших приоритетов государственной политики во всех стратегических документах развития. Целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

В программной статье «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев отметил, что «одним из ключевых факторов успеха всего модернизационного процесса страны является успешность обновления национальной системы образования».

Как отмечено в программе «Информационный Казахстан-2020», развитие современных ИКТ диктует темп и вектор развития образования: методики обучения должны быть вариабельны, задания приближены к реальной деятельности, а преподаватели обязаны быть высокопрофессиональными, непрерывно повышать свою методическую и ИКТ-квалификацию. В противном случае влияние ИКТ на формирование человеческого капитала будет отрицательным.

Таким образом, ведущая роль информационно-коммуникационных технологий является ключевым фактором развития образования и развития человеческого капитала для устойчивого роста экономики республики Казахстан.

Современное общество XXI века находится на этапе смены технологической парадигмы. Информационные технологии, определившие образ и сущность XXI века, уступают место Smart-технологиям, открывающих новый путь развития - Smart-экономики, Smart-образования, Smart-общества.

Изменение среды обучения: переход к беспроводной сети, распространение умных терминалов, прогрессирование Smart-устройств, расширение Smart - работ (мобильного офиса) - это новое качество общества, в котором совокупность использования подготовленными людьми технических средств, сервисов и Интернета приводит к качественным изменениям во взаимодействии субъектов, позволяющим получать новые эффекты - социальные, экономические и иные преимущества для лучшей жизни. Среда Smart-обучения - это конвергенция ИКТ и инфраструктуры Интернета (слияние онлайн-распределения программного обеспечения и контента в форме мультимедиа). Ключевые аспекты современного Smart-обучения предполагают создание гибкой и открытой среды обучения: использование гаджетов, открытых образовательных ресурсов, системы управления. Основной причиной актуальности внедрения Smart-обучения является совершенствование существующей системы образования в соответствии с новыми требованиями Smart-экономики и Smart-общества. Основным направлением введения Smart-обучения является формирование информационно-коммуникационной и технологической компетентности педагогов в электронной среде. Соответственно в школе этой работой должны заниматься не только учителя информатики, но и учителя - предметники. Они должны выступать некими посредниками между Smart-обучением и другими педагогами и школьниками.

С внедрением Smart-обучения будут созданы условия для реализации провозглашенного ЮНЕСКО ведущего принципа образования XXI века «образование для всех» и «образование через всю жизнь» - «Life Long Learning (LLL)». Smart-

обучение позволит повысить доступность образования педагогов «всегда, везде и в любое время», даст возможность самостоятельно развивать траекторию профессионального роста, приравняет уровень образования педагогов городских и сельских школ, откроет путь в международное образовательное пространство. В свете вышесказанного, в частности, перед учителями информатики и учителями предметниками возникает вопрос о том, как учить современного ученика в среде Smart learning. Оно должно быть легко управляемым, чтобы обеспечить организации образования и гибкость учебного процесса, и интегрированным с внешними источниками.

Необходимость развития интегрированной интеллектуальной образовательной среды основывается на достаточной степени развития Smart-технологий и интенсивности проникновения их в повседневную жизнь.

Повышение квалификации педагогических работников в ФАО НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по Жамбылской области осуществляется с использованием современных компьютерных технологий и «облачных» сервисов. Обучение по данной программе позволит сформировать определенную готовность у учителей информатики и учителей предметников к реализации современной парадигмы образования XXI века. Иметь образовательный контент в свободном доступе для слушателей, обеспечение обратной связи преподавателей ИПК и слушателей, обмен знаниями между ними – это все относится к современным информационным технологиям. Но что дальше? Что люди делают с этими технологиями, какой эффект получают? Эти вопросы лежат уже в разрезе Smart образования. Именно оно способно обеспечить максимально высокий уровень образования, соответствующий задачам и возможностям сегодняшнего мира, позволит молодым людям адаптироваться в условиях быстроменяющейся среды, обеспечит переход от книжного контента к активному. Концепция Smart-образования предполагающая гибкое обучение, наличие большого количества источников, максимальное разнообразие мультимедиа (аудио, видео, графика), способность быстро и просто настраивается под уровень и потребности слушателя.

Помимо этого, Smart-образование должно быть легко управляемым, легко обеспечивать гибкость учебного процесса, и быть интегрированным, то есть постоянно питающимся внешними источниками в интерактивной образовательной среде с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе к знаниям.

В основе концепции Smart обучения лежит идея индивидуализации обучения, что возможно лишь за счет создания преподавателем контента, нацеленного на конкретного слушателя. Этого возможно добиться лишь за счет управления академическими знаниями, когда каждый новый знаниевый объект идентифицируется и описывается. Массив подобных объектов позволит их комбинировать и тем самым создавать уникальный контент, удовлетворяющий потребности каждого слушателя. Оно позволит преподавателю не тратить время, связанное с технической разработкой курса. Он сможет воспользоваться уже существующим контентом, реализованным в виде модулей, описанных специальным образом. При этом открывает для педагогов новые возможности: делиться опытом и идеями, больше заниматься наукой, персонифицировать курс в зависимости от его задач и компетенций слушателя, экономить время, дорабатывая уже имеющийся контент, а не создавать его с нуля. Согласно концепции, данное обучение приобретает новые характеристики современный учебный курс. Он должен обеспечить одновременно и качество образования, и мотивировать слушателя к изучению. Заинтересовать современного слушателя, имеющего доступ к многочисленным электронным материалам, простым текстовым пособиям практически невозможно. Необходимо создание сценария всех учебных мероприятий курса, которые будут увлекать слушателя, побуждать его к творческой и научной деятельности. Учебные курсы должны быть интегрированными, то есть включать в себя и мультимедийные фрагменты и внешние электронные

ресурсы. Smart-курс должен на 80% состоять из внешних источников, развиваться самостоятельно за счет подключений к различным каналам, позволять слушателям создавать контент. Современный курс – это траектория действий, среди которых чтение учебника занимает не более 20-30% времени. Этим же требованиям (гибкость, интеграция, индивидуальная траектория и др.) должен отвечать и Smart-учебник. Это комплексный учебный материал, создаваемый и обновляемый на основе использования технологических инноваций и Интернет-ресурсов, и содержащий систематическое изложение знаний в предметной области. Среди требований к технологиям создания smart-учебника лежит использование облачных технологий, расширенные возможности использования мультимедийных средств, интерактивность образовательных инструментов, автоматическая фильтрация по уровню освоения материала (рейтинг знаний), подписка на доступ и использование, групповая работа соавторов и читателей в интернет-пространстве, создание контента через личный кабинет слушателя. В свою очередь цель умного обучения заключается в том, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным за счет переноса образовательного процесса в электронную среду. Именно такой подход позволит скопировать знания преподавателя и предоставить доступ к ним каждому желающему. Более того, это позволит расширить границы обучения, причем не только с точки зрения количества обучаемых, но и с точки зрения временных и пространственных показателей: Обучение станет доступным везде и всегда. Одним из условий перехода к умному электронному обучению является переход от книжного контента к активному. Лишь знания в электронном виде можно передавать с наибольшей эффективностью. При этом знания должны располагаться в едином репозитории, предполагающем наличие интеллектуальной системы поиска. И простого размещения контента в подобном репозитории недостаточно чтобы он стал активным. Все знаниевые объекты должны быть взаимосвязаны с системой метаданных. Процесс информатизации современного общества обусловил необходимость разработки новой модели системы образования, основанной на применении современных информационно-коммуникационных технологий ИКТ

Нужны новые технологические решения, которые максимально бы облегчили труд учителя и помогли бы создавать оригинальные и эффективные программные разработки цифровых образовательных ресурсов. К этой группе решений можно отнести и программы **Prezi**, **Animoto**, **Диск Google**, **VideoScribe**.

С помощью Prezi можно создать интерактивную презентацию онлайн нового вида с нелинейной и многоуровневой структурой. Prezi.com — это социальный сервис, а значит, создаваться презентации могут коллективно, и это качество можно использовать при работе над совместными проектами.

Animoto – сервис для быстрого создания видеороликов из фото. Пользователи загружают фото со своего компьютера, со страницы Facebook, с iPhone на сайт Animoto и выбирают фоновую музыку. Программа сама работает режиссером и редактором, она анализирует фото и музыку и автоматически создает видео, которое движется в ритме музыки. Видеоролики делаются за несколько минут.

Программа VideoScribe. Рисованная презентация – это видео, в котором объекты и надписи прорисовываются карандашом. С помощью таких презентаций хорошо делать обзоры цифровых образовательных ресурсов, инфопродуктов, сервисов и для других целей.

Такие рисованные презентации создаются в программе VideoScribe, а скачать программу можно с сайта [Sparkol](http://Sparkol.com). Этот сервис англоязычный и поменял интерфейс сайта и программы.

Программа ColarMiX. Программа ColarMiX разработана компанией Puteko, которая на специальной раскраске воспроизводит в 3D – мультфильм рисунок. Как бы Вы не раскрасили рисунок, он будет воспроизводиться именно в той цветовой гамме, в которой изначально был раскрашен рисунок.

Программа ColarMiX превращает героев обычных раскрасок в трехмерные персонажи с анимацией.

Благодаря этому кроме тренировки мелкой моторики дети получают от творческого процесса еще больше радости. Чтобы добиться эффекта дополненной реальности, достаточно распечатать раскраски с сайта colarapp.com.

Необходимо скачать эту программу PlayMarket. Затем с помощью программы ColarMiX на Вашем Smart устройстве и навести встроенную камеру на рисунок и как только рисунок станет синим цветом, немного подождать и воспроизведется проекция в 3D – мультфильм.

В итоге ребенок получает маленькое «чудо» - оживший рисунок.

Диск Google (англ. Google Drive) — облачное хранилище данных, принадлежащее компании Google Inc., позволяющее пользователям хранить свои данные на серверах в облаке и делиться ими с другими пользователями в Интернете. Поддерживается совместная работа над документами.

Создание облака слов в Tagxedo.com. Данный сервис позволяет создавать ассоциативный ряд из слов в рамках какой - либо темы. Ассоциации – это слова – образы, которые возникают при произношении какого – либо слова или изучаемого понятия. Этот сервис имеет возможность создания географических диаграмм (работа с картой) в документах Google.

Tagxedo превращает слова (известные речи, новостные статьи, слоганы и тематики) в облака слов, оказывающие визуальное воздействие на пользователя. Онлайн-сервис Tagxedo.com настолько прост в применении, что даже если вы не владеете в совершенстве английским языком, разобраться в нем будет не сложно

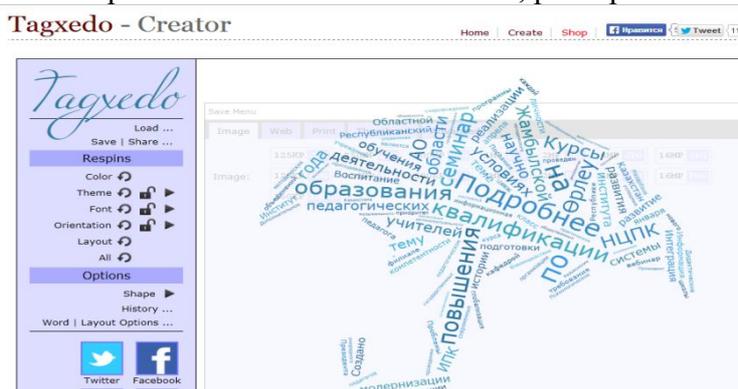


Рисунок 3. Использование сервиса облако слов

Приложение Plickers которое позволяет проводить фронтальные опросы с помощью одного мобильного телефона. Рассмотрим инструкции которые помогут любому учителю школы использовать Plickers. Также за год в приложении появился ряд замечательных нововведений: появились папки для группировки вопросов; появилась возможность добавлять картинку к вопросам; реализована функциональность очереди. Программа работает по очень простой технологии. Основу составляют мобильное приложение, сайт и распечатанные карточки с QR- кодами. Каждому ребёнку выдаётся по одной карточке. Сама карточка квадратная и имеет четыре стороны. Каждой стороне соответствует свой вариант ответа (A, B, C, D), который указан на самой карточке. Учитель задаёт вопрос, ребёнок выбирает правильный вариант ответа и поднимает карточку соответствующей стороной кверху. Учитель с помощью мобильного приложения сканирует ответы детей в режиме реального времени (для считывания используется технология дополненной реальности). Результаты сохраняются в базу данных и доступны как напрямую в мобильном приложении, так и на сайте для мгновенного или отложенного анализа. Для работы с программой plickers.com необходим один мобильный телефон под управлением [iOS](http://apple.com) или [Android](http://android.com) с установленным приложением Plickers; один мобильный

телефон у учителя под управлением; проектор с открытым сайтом Plickers в режиме Live View. Проектор в целом необязателен, но очень полезен, особенно для создания «вау-эффекта». Наличие мобильных телефонов у детей не нужно для использования программы Plickers.

Карточки. Карточки представляют собой простые распечатанные бумажки. Идеально - на картоне, в этом случае они прослужат дольше, это можно сделать на школьном принтере на обычной бумаге. Макеты карточек доступны для скачивания на официальном сайте. Есть 5 различных наборов. В любом наборе каждая карточка уникальна и имеет собственный порядковый номер. Это позволяет, например, выдать карточку конкретному ученику и отслеживать при необходимости его успехи, сделав опрос персонализированным. Если же вы не хотите знать результаты конкретного ученика, карточки можно раздавать случайным образом. Вот доступные на сайте наборы: Standard (стандартный): на один лист А4 влезает 2 карточки, всего - 40 различных карточек. Для 99% школ этого хватит. Expanded (расширенный): то же самое, что и выше, только карточек 63. Large Font (большие шрифты): варианты ответов А, В, С, D на карточках написаны существенно большим шрифтом. Это подходит, например, для маленьких детей, которым сложно читать мелкие буквы. Но в то же время это делает более лёгкой возможность подсмотреть ответ соседа. Large Cards (большие карточки): то же, что и стандартный набор, но сами карточки больше размером и на один лист помещается ровно 1 карточка. Всего их тут 40. Large Cards Expanded (большие карточки расширенный набор): Large Cards плюс Expanded = 63, большие карточки размера А4. Для обычной школы стандартный набор является оптимальным выбором.

Интерфейс Web - приложения Plickers. Чтобы начать пользоваться Plickers, необходимо зарегистрироваться на сайте. После этого учитель попадает в интерфейс библиотеки. Вот что мы там видим:

Question (вопрос) - ключевая единица системы. Каждый вопрос содержит текст. К нему можно добавить картинку сам текст не должен быть очень длинным, чтобы вмещаться на экран компьютера при большом шрифте.

- тип ответа (варианты ответа и/или система правда/ложь);
- ответы (их может быть не более четырёх).
Правильный ответ выделяется галочкой.

Folder (папка) - группировка вопросов по определённой теме или признаку. Например, «теория эволюции» или «линейные уравнения». Позволяет проще ориентироваться в вопросах. Можно создавать папки внутри папок.

Class (класс) и Queue (очередь). После того, как сами вопросы подготовлены, из них нужно создать очередь для определённого класса. Один вопрос может использоваться сколько угодно раз в любом классе.

Чтобы создать класс, нажимаем на меню «Classes» вверху и на открывшейся странице нажимаем на кнопку «Add new Class».

Самый простой способ - называть классы по их реальному названию: 9а, 9б, 10а и т.п. Если у вас есть деление на группы, для каждой группы имеет смысл создать отдельный класс: 9а-1, 9а-2 и так далее.

После того, как классы созданы, возвращаемся в библиотеку (ссылка «Library» сверху) и добавляем вопросы в очередь к нужному классу. Для этого в интерфейсе вопроса (кнопка Expand в правом нижнем углу вопроса) есть кнопка «Add to Queue»

Очередь - это последовательность вопросов, которые вы хотите задать указанному классу на ближайшем уроке. После того, как вопрос задан, он исчезает из очереди. Разумеется, на следующий урок его можно добавить опять в очередь, если это необходимо. Эта концепция станет более понятной чуть ниже.

Итого, что у нас имеется на данный момент:

- Мы создали папки и вопросы в них.

- Мы создали классы, которым мы хотим задать вопросы.
 - Мы добавили вопросы в очереди соответствующим классам.
- Это - подготовительные шаги. Они займут в первый раз некоторое время, но в дальнейшем вам нужно будет только обновлять базу вопросов и составлять очередь. С опытом это будет занимать максимум несколько минут перед уроком.

Теперь переходим непосредственно к процессу опроса.

Процесс опроса. Для опроса очень желательно иметь проектор с подключенным к нему компьютером. На компьютере открываем сайт Plickers, логинимся там и нажимаем на ссылку сверху «Live view». Это специальный режим показа вопросов, которым можно управлять с вашего мобильного телефона. Собственно, сейчас нам и потребуется мобильный телефон.

В мобильном телефоне открываем приложение Plickers. На стартовом экране вам предложат выбрать класс:

Мобильное iOS-приложение Plickers: выбор класса. После выбора класса вам будет показана очередь вопросов, которую мы задали ранее. Заметьте: вопросы можно создавать непосредственно из приложения, нажав на этом экране кнопку Create. Также, если вы вдруг забыли добавить какой-либо вопрос к очереди, из приложения доступна библиотека, содержащая все вопросы.

Нажимаем на первый вопрос. Вот тут впервые происходит «магия»: как только вы выбрали вопрос на вашем мобильном телефоне, он автоматически отображается на проекторе через режим Live view. То есть вам не нужно находиться у компьютера и переключать что-либо - всё управление ведётся с телефона.

Дети читают вопрос и поднимают с карточки с вариантами ответа. Учитель нажимает кнопку Scan внизу экрана и попадает в режим сканирования ответов.

Plickers в реальности. В этом режиме достаточно просто навестись на учеников телефонов приложение автоматически распознает QR-коды всех учеников сразу. При этом можно не бояться «считать» один код несколько раз - Plickers учтёт только один, самый последний ответ. Поэтому, кстати, ученик спокойно может поменять своё мнение «на ходу» - всё это учтено разработчиками программы. В приложении сразу же показывается базовая статистика распределения ответов. Справа внизу имеется кнопка для очистки статистики. Кнопка-галочка по центру внизу завершает данный вопрос и возвращает учителя в очередь вопросов. Далее - повторяем операцию для остальных вопросов.

На этом, собственно, основная инструкция и заканчивается. Кратко резюмируем последовательность действий:

1. Создаём вопросы.
2. Создаём классы.
3. Добавляем вопросы в очереди классов.
4. Открываем на компьютере сайт Plickers на вкладке Live View.
5. Выводим через проектор.
6. Раздаём детям карточки.
7. Открываем мобильное приложение Plickers.
8. Выбираем класс.
9. Выбираем вопрос.
10. Сканируем ответы.
11. Повторяем пп. 9-10 с остальными вопросами из очереди данного класса.
12. Анализируем результаты статистики.

Как можно использовать Plickers?

1. Фронтальный опрос в конце урока.

Цель - понять, что дети усвоили за урок, а что нет.

2. Фронтальный опрос в начале урока по предыдущему уроку и/или урокам.

Цель - понять, что усвоилось, а что нужно повторить.

3. А/В-тестирование подачи материала.

Цель - выяснить, как лучше рассказывать детям тот или иной материал. Берём два класса (или две группы). Рассказываем им один и тот же материал, но по-разному. В конце урока проводим фронтальный опрос и сравниваем результаты.

4. Проведение тестов / проверочных работ.

При правильной подготовке проверочные работы можно проводить в формате Plickers. Результаты будут доступны сразу, без необходимости проверки и/или наличия смартфонов / компьютеров у детей.

5. Анализ работы учителя в динамике.

Результаты можно и нужно показывать администрации, которая может контролировать процесс усвоения знаний учащимися. Plickers позволяют реализовать непрерывный мониторинг знаний детей, который занимает не более нескольких минут от урока.

Самое главное в этом всё - начать. Использование Plickers на уроке позволяет учителю упростить себе жизнь и улучшить обратную связь между собой и классом. Для детей это приложение - своего рода развлечение, позволяющее немного отвлечься от рутинных уроков и в игровой форме отвечать на вопросы. Самое главное, что Plickers - это очень простая технология, которая не требует практически ничего и любой учитель может начать применять хоть завтра.

Наличие современного компьютерного и программного обеспечения, оптимальная и рациональная организация учебной и учебно-методической работы позволяют повышать мотивацию и качество подготовки слушателей, так как теоретическая подготовка преподавателей в области применения ИТ в обучении повышается, а также совершенствуются практические навыки владения прикладным программным обеспечением. Следовательно, круг приобретенных компетенций педагогов становится шире и соответствует требованиям современного образования.

Овладение новыми информационными технологиями требует от преподавателей внесения соответствующих изменений в учебный процесс, связанных с пересмотром традиционных методов, технологий и средств обучения, а иногда и с созданием принципиально новых моделей обучения и разработки отдельных учебных дисциплин.

Список литературы

1. Послание Президента Республики Казахстан-Лидера Нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан -2050» - новый политический курс состоявшегося государства». 14.12.2012
2. Smart Learning Programme for Specialists of the Republic of Kazakhstan (Professional development for teacher based on Smart Learning) Korea Soongsil University, 14.05-23.05.2014
3. Методика организации повышения квалификации педагогов в условиях внедрения системы электронного обучения / Ахметова Г.К., Караев Ж.А., Мухамбетжанова С.Т. // Алматы АО НЦПК "Өрлеу", 2013.
4. Революция в обучении : научить мир учиться по-новому : пер. с англ. / Гордон Драйден, Джаннетт Вос. - М. : Парвинэ
5. Россия на пути к Smart обществу / Под ред. Н.В.Тихомировой, В.П.Тихомирова. - М.: НП «Центр развития современных образовательных технологий», 2012.

Шагивалеева Г. Р.¹, Бильданова В. Р.²

¹к.псх.н., доцент кафедры психологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга E-mail: guzel-shagivalee@mail.ru

²ст. преподаватель кафедры психологии
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга
E-mail: bildanova56@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию выраженности компетентности у современных студентов как важному условию их профессиональной подготовки. В работе обосновывается актуальность исследования, рассматриваются социально-профессиональные компетенции. Большое значение уделяется социальным, познавательным, операционным и специальным компетенциям.

Ключевые слова: Компетенция, компетентность, социальные компетенции, познавательные компетенции, операционные компетенции, специальные компетенции.

Shagivaleeva G. R.¹, Bildanova V.R.²,

¹ candidate of Sciences (Psychology), associate Professor,
the Department of Psychology, E-mail: guzel-shagivalee@mail.ru

²senior Lecturer, the Department of Psychology
Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University E-mail:
bildanova56@mail.ru

THE COMPETENCE BUILDING APPROACH AS AN IMPORTANT CONDITION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract: His paper investigates the severity of competence in modern students as an essential condition of their training. In the paper the relevance of the study is justified, social and professional competence are considered. Great importance is given to the social, cognitive, operational and special competencies.

Keywords: Competency, competence, social competence, cognitive competence, operational competence, special competence, systematic approach, personal and professional development, self-actualization.

Современный этап развития мирового сообщества характеризуется стремительно разворачивающимися инновационными процессами, причём инновации всё более приобретают статус генерального индикатора культурного развития. Условием прогресса становится готовность общественного и индивидуального сознания к переменам во всех сферах жизни социума и принятия нового как ценности. С позиций новой социокультурной парадигмы личность рассматривается как активный субъект, способный воздействовать на социальное развитие, создавать новое пространство жизни, духовный мир науки, культуры, нравственные нормы, задавать новые направления общественного развития.

Происходящие в России в последнее десятилетие развитие рыночной экономики, модернизация структуры и содержания высшего профессионального образования породили принципиально новые требования к организации подготовки специалистов в вузах.

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской

Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, ясно прописано, что «стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач. Первая задача – обеспечение инновационного характера базового образования, в том числе: обеспечение компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений» [4, с.42].

«...Компетентностный подход характеризуется как системный. Это утверждение предполагает, что компетентностный подход рассматривается как системное образование и, что самое главное, имеет в качестве объекта приложения также системное явление (в данном случае – образовательный процесс), что в другом (общепедагогическом) контексте отмечалось Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным и многими другими исследователями образования (Н.А. Селезневой, А.И. Субетто, В.Д. Шадриковым и др.)» [7, с. 22].

«Компетентностный подход по сути своей есть системный подход. Речь идет о том, что когда совокупность всех характеристик (компетенций) выпускника рассматривается как единое целое, это приобретает иное качество, чем качество просто суммы характеристик (имеет место «сверхсуммарный эффект»)» [7, с.11]. В отечественной педагогике и психологии компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Э.Ф. Зеера, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской, В.И. Байденко, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, В.А. Кальней, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского и др.

Компетентностный подход – приоритетная ориентация на цели, которые включают обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, развитие индивидуальности. Компетентность и компетенция выступают в качестве инструментальных средств.

Б.Н. Герасимов определяет компетентность как «способность специалиста решать типовые задачи в какой-либо профессиональной области» [3, с. 66]. При этом важно, что «компетентный специалист не только успешно справляется с любыми заданиями, но и способен передать опыт решения подобных задач другому, например, новичку или специалисту, который никогда не сталкивался с подобными заданиями».

Реализация компетенций происходит при выполнении разнообразных видов деятельности, которые позволяют студенту решать теоретические и практические задачи.

Целью нашего исследования является изучение выраженности социально-профессиональных компетенций будущего специалиста.

Компетенции – способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Компетенции – способности человека реализовывать на практике свои компетенции. Компетенции формируются в процессе образования, в результате практического опыта, эффективного поведения в определенных жизненных ситуациях, в профессиональной деятельности. В итоге компетенции должны отражать интегративные характеристики качества подготовки выпускника, выступают категорией образования [7, с. 364].

Под социальной компетенцией Р.Вундерер и П.Дик подразумевают способность (умение) и готовность (желание) людей относиться к себе и своим партнерам конструктивно, независимо, со стремлением к сотрудничеству и с учетом сложившейся ситуации [2, с. 106].

Под профессиональной компетенцией Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы их выполнения в профессиональной деятельности [7, с.24].

Для эмпирического исследования была использована методика «Экспертная оценка социально-профессиональных компетенций» [6]. Выборку составили 120 студентов первого и пятого курсов.

Нами была выявлена выраженность социальных, познавательных, операционных, специальных компетенций.

Социальные компетенции включают в себя способность к ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным, на достижение поставленных целей.

Анализируя полученные результаты тестирования студентов первого и пятого курса, мы выявили, что выраженность социальных компетенций имеет различную выраженность, представленных в таблице 1.

Таблица 1
Выраженность социальных компетенций

Социальные компетенции	1 курс	5 курс
Способность к сотрудничеству	46 %	82%
Умение улаживать конфликты и разногласия	36%	76%
Проявление эмоциональной устойчивости в ситуациях социально-профессиональной напряженности	43%	83%
Проявление терпимости к другим мнениям и позициям	40%	80%
Стойкость перед трудностями	53%	73%

Исходя из полученных результатов исследования можно сделать общий вывод, что иерархия социальных компетенций у студентов первого и пятого курса выражена следующим образом: умение работать в команде (73%), способность к сотрудничеству (64%), быть стойкими перед трудностями (63%), проявление эмоциональной устойчивости в ситуациях социально-профессиональной напряженности (63%), подчинение личных интересов группе (62%), проявление терпимости к мнениям и позициям других людей (60%), умение улаживать конфликты и разногласия (56%). Эти полученные данные могут служить источниками для дальнейшей практико-ориентированной работы со студентами. Познавательные компетенции – готовность к систематизации и оценке учебно-профессиональной информации, готовность к дальнейшему повышению профессиональной квалификации.

Таблица 2
Выраженность познавательных компетенций

Познавательные компетенции	1 курс	5 курс
Умение переносить освоенные способы учения в новые ситуации	53%	93%
Устанавливать межпредметные связи	40%	80%
Определять индивидуальный тип учения	53%	73%
Быть готовым к учению	46%	83%
Находить источники информации	27%	77%
Правильно обращаться с аудиторной техникой	35%	70%
Концентрироваться на учебе или работе	37%	87%

Результаты, представленные в таблице, демонстрируют выраженность познавательных компетенций. Наиболее значимыми из познавательных компетенций для студентов являются: умение переносить освоенные способы учения в новые ситуации (73%), быть готовым к учению (64%), определять индивидуальный тип учения (63%), концентрироваться на учебе или работе (62%), устанавливать взаимосвязь межпредметных знаний (60%), находить источники информации (52%), правильно обращаться с аудиторной техникой (52%).

Операционные компетенции – способность и готовность к целеустремленному и планомерному выполнению профессиональных заданий на основе освоенных методов работы, способов мышления.

Таблица 3
Выраженность операционных компетенций

Операционные компетенции	1 курс	5 курс
Нахождение методов решения проблемы	60%	80%
Умение противостоять неуверенности и неопределенности	65%	80%
Оценивание реальности и возможности решений проблемы	63%	73%
Выявление проблемы	65%	73%
Оценивание и корректирование планов	36%	66%
Умение принимать решения и осуществлять решения	23%	73%

В качестве наиболее важных операционных компетенций для своей будущей профессии студенты отметили: уметь противостоять неуверенности и неопределенности (72%), находить методы решения проблемы (70%), выявлять проблему (69%), оценивать реальность и возможность решения проблемы (68%), оценивать и корректировать планы (51%), уметь принимать решения и осуществлять решения (48%).

Специальные компетенции – способность самостоятельно решать возникающие задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм.

Таблица 4
Выраженность специальных компетенций

Специальные компетенции	1 курс	5 курс
Применение знаний и умений на практике	61%	98%
Использование профессиональной терминологии	39%	90%
Проявление, обладание профессиональной активностью	46%	85%
Обеспечение качества выполняемой работы	52%	72%
Умение использовать новые технологии информации и коммуникации	67%	90%
Правильно выбирать методы работы	49%	79%

В группе специальных компетенций на первое место студенты поставили: применять знания и умения на практике (80%), умение использовать новые технологии информации и коммуникации (79%), обладать профессиональной активностью (65%), использовать профессиональную терминологию (64%), обеспечивать качество выполняемой работы (62%), правильно выбирать методы работы (64%).

Мы выявили выраженность компетенций у студентов, которые обеспечивают

продуктивность различных видов деятельности и не могут быть изолированы от конкретных условий ее реализации. Диагностика и компетенций важна как на начальном этапе обучения, так и в конце вузовского обучения.

Профессионально-педагогическая деятельность включает в себя диагностику профессиональной направленности, личностно ориентированное профессиональное обучение, социально-профессиональное воспитание, внеучебную воспитательную работу. Проводя самодиагностику личностных качеств, студент первого курса может наметить пути реализации, формирования себя как личности. Студент с первого курса должен понять, осознать, что устойчивое желание работать по избранной профессии, стремление реализовать себя в ней, применять свои знания, способности, отражают выраженность профессиональной направленности личности.

Профессиональное образование – важное условие достижения социально-экономических целей обновления общества, где огромную роль играет личностно ориентированное обучение. Компетентностный подход должен обеспечивать как личностное, так и профессиональное развитие специалистов, способствовать повышению уровня их социально-профессиональной мобильности, конкурентоспособности в различных сферах производственной деятельности.

Существенные перемены в образовании предполагают кардинальные изменения профессионального сознания будущего специалиста. Подготовка компетентного специалиста становится все более актуальной проблемой.

Список литературы:

1. Боярский Е.А. Компетенции: от дифференциации к интеграции //Высшее образование сегодня. 2007. N 1. С. 8–11.
2. Вундерер В., Дик П. Ключевая роль социальной компетенции в концепции сопредпринимательства //Проблемы теории и практики управления. 2003. N 5. С.15-24.
4. Герасимов Б.Н. Компетентность и профессионализм управленцев: монография. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2011. 128 с.
3. Инновационная Россия – 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года) Минэкономразвития России, Москва, 2010. С.105.
5. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования //Высшее образование в России. 2005. N 4. С. 23-30.
6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М. Психология профессионального образования: практикум: учебное пособие. М.: Издательский центр Академия, 2008. 144 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. М.: Издательский центр Академия, 2009. 384 с.
8. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования //Высшее образование. 2006. N 8. С. 21–26.
4. Камалева А.Р. Механизм формирования основных естественнонаучных компетенций студентов-гуманитариев //Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. N 12. С. 54-70.
5. 10.Камалева А.Р. Технология формирования у обучаемых самообразовательных измерительных и экспериментальных умений и навыков //Вестник Челябинского педагогического государственного университета. 2010. N 2. С. 122-130.

УДК 811.411.21'243

Шайхуллин Т. А.

д. филол.н., зав. кафедрой филологии и страноведения

ЧУВО «Российский исламский институт» Россия

E-mail: ctimur2008@yandex.ru

ВКЛАД АКАДЕМИКА М.И. МАХМУТОВА В РАЗВИТИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОМ ИСЛАМСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: В статье рассмотрены особенности деятельности академика Мирзы Исмаиловича Махмутова на кафедре филологии и страноведения Российского исламского университета и его роль в развитии и становлении методологии преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: Методика, иностранные языки, кафедра, мышление, учебник, словарь.

Shaikhullin T. A.

Doctor of philological sciences Head of the philology and country studies chair
Russian Islamic University

E-mail: ctimur2008@yandex.ru

ACADEMICIAN M.MAKHMUTOV'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF PHILOLOGICAL EDUCATION IN RUSSIAN ISLAMIC UNIVERSITY

Abstract: The article presents the peculiarities of scientific activities of academician Mirza I.Makhmutov at the philology and country studies chair in Russian Islamic University and his role in the development and establishment of methodology of foreign language teaching.

Keywords: methodology, foreign languages, chair, way of thinking, textbook, dictionary.

Махмутов Мирза Исмаилович – арабист и тюрколог, выдающийся педагог, один из основоположников проблемного обучения, общественный деятель, академик Российской Академии образования и Академии наук Республики Татарстан, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, человек энциклопедического ума и огромной эрудиции.

Мы попытаемся осветить одну из сфер широкой и многогранной деятельности М.И.Махмутова, его работу на кафедре филологии и страноведения в Российском исламском университете.

В феврале 2004 года в РИУ была организована кафедра филологии и страноведения под руководством Мирзы Махмутова. Следует отметить, что до этого времени в РИУ работали преподаватели-филологи, получившие в основном высшее образование за рубежом, владеющие преподаваемыми дисциплинами, но не имеющие достаточной научно-теоретической базы. Мирза Исмаилович с первых дней работы кафедры буквально «зарядил духом научности всех ее преподавателей и сотрудников. Стала проводиться научно-исследовательская работа с преподавательским составом кафедры по актуальным педагогическим, филологическим и культурологическим проблемам. Каждую неделю проводились заседания кафедры и семинары, на которых обсуждались актуальные вопросы. Следует отметить, что сам М.Махмутов читал курс лекций по страноведению, в основе которых лежит фундаментальный труд ученого «Мир ислама» [2]. Результат такой работы не заставил себя долго ждать. Большинство преподавателей кафедры стали выступать с научными докладами на семинарах и конференциях, занялись диссертационными исследованиями.

На данный момент кафедра филологии и страноведения продолжает развиваться, основываясь на опыте, заложенном М.И. Махмутовым. На кафедре осуществляется преподавание арабского, английского, русского языков и смежных с ними дисциплин. Основное направление кафедры, сформулированное Мирзой Исмаиловичем, – это разработка оригинальной методологии преподавания иностранных

языков, направленной на развитие мышления студентов и поднятие их творческого потенциала с использованием положительного инновационного зарубежного опыта. На кафедре работают четыре доктора филологических наук и десять кандидатов наук. Все преподаватели вовлечены в научно-исследовательскую деятельность. Научный потенциал кафедры постоянно растёт. Создаются новые монографии, учебники, учебные пособия и практикумы. Преподаватели кафедры регулярно публикуются в сборниках научных трудов, рецензируемых ВАК РФ, а также входящих в системы РИНЦ и СКОПУС, участвуют в научно-практических конференциях, проводят различные культурно-практические мероприятия, такие, как день культуры мусульманских народов, Всероссийская олимпиада по арабскому языку и т.д. Следует отметить, что с 2008 года преподаватели кафедры принимают непосредственное участие в организации и проведении Казанского международного фестиваля мусульманского кино.

Кафедра филологии и страноведения является выпускающей кафедрой по направлению «45.03.02 – Лингвистика, профиль: Теория и практика преподавания иностранных языков и культур» (бакалавр). Летом 2015 года состоялся третий выпуск данного направления очной формы обучения и второй заочной. Также осенью 2015 года осуществился первый набор студентов по направлению «45.04.02 – Лингвистика, профиль: Теория и практика преподавания иностранных языков и культур» (магистр). Следует отметить, что на данных направлениях арабский язык преподаётся в качестве первого иностранного. Все это, безусловно, выдвигает РИУ на передовые позиции в качественном обучении арабскому языку в современном образовательном пространстве не только на региональном, но и на всероссийском уровне.

На кафедре бережно сохраняются научно-педагогические традиции, заложенные её первым заведующим – академиком М.И. Махмутовым. Под его редакцией нами был разработан и издан Учебно-методический комплекс по преподаванию арабского языка. Построение предлагаемого УМК базируется на сравнительно-сопоставительном анализе преподавания арабского языка в России и арабских странах. В УМК использованы принципы преемственности и проблемности, последний в определенной степени гарантирует не только развитие памяти, но и развитие мышления обучающихся. Преподаватели кафедры регулярно ведут работу по усовершенствованию данного УМК. Предлагаем ознакомиться с новейшей версией его содержания.

Учебник арабского языка. Часть I (начальный уровень) [1]

Учебник состоит из вводно-фонетического курса, прописи и 8 разделов, каждый из которых включает тексты разных жанров и стилей, вводящие определенный лексический и грамматический материал. В отобранных текстах учтены требования к ним: отражены как отечественные реалии, так и особенности культуры и менталитета арабов, присутствует новизна и информативность, способные вызвать у обучаемых естественную эмоциональную реакцию. В каждом разделе представлен теоретический блок с новыми лексическими, фразеологическими и грамматическими оборотами, комментариями и объяснениями, а также разнообразные тестовые и проблемные упражнения, направленные на выработку навыков и умений по всем видам речевой деятельности. В каждом разделе в качестве дополнительного материала представлены суры из Корана, а также коранические фразеологизмы, переведённые на русский язык. В конце учебника приведены таблицы спряжений разновидностей пород арабских глаголов в прошедшем, настоящем-будущем временах, а также в усечённом, сослагательном и повелительном наклонениях. Важной особенностью данного учебника является прилагаемый аудиодиск в формате MP3. Тексты каждого урока читают носители арабского языка.

Учебник арабского языка. Часть II (средний уровень) [7]

Учебник состоит из 8 разделов, каждый из которых включает тексты разных

жанров и стилей, вводящие определенный лексический и грамматический материал. Эти разделы включают следующие темы: «Каникулы. Свободное время. Отдых», «Распорядок дня», «Здоровье. Болезни и лечение», «Жильё. Обстановка квартиры», «Современный комфорт», «Погода». В отобранных текстах учтены требования к ним: отражены как отечественные реалии, так и особенности культуры и менталитета арабов, присутствует новизна и информативность, способные вызвать у обучаемых естественную эмоциональную реакцию. Каждый раздел учебника представлен теоретическим блоком с новыми лексическими, фразеологическими и грамматическими оборотами, комментариями и объяснениями, а также разнообразными тестовыми и проблемными упражнениями, направленными на выработку навыков и умений по всем видам речевой деятельности. В конце учебника приведены таблицы спряжений разновидностей «неправильных» арабских глаголов в прошедшем, настояще-будущем временах, а также в усечённом, сослагательном и повелительном наклонениях. В каждом разделе в качестве дополнительного материала представлены суры и фразеологизмы из Корана с эквивалентами в русском языке. В предлагаемом учебнике в полной мере представлен аппарат ориентировки. В качестве иллюстративно-вспомогательного материала приведены различные виды арабских почерков, рисунки и фотографии к текстам, направленные на повышение мотивации обучаемых и развитие их творческой активности.

Важной особенностью данного учебника является прилагаемый аудиодиск в формате MP3. Тексты каждого урока читают носители арабского языка.

Практический курс арабского языка (продвинутый уровень) [4]

Предлагаемое учебное пособие состоит из 15 глав, каждая из которых включает тексты разных жанров и стилей, вводящие определенный лексический материал. В стихах и поэмах, приведённых в учебном пособии, отражены образцы арабского стихотворения лирического, философского и патриотического содержания. Тексты насыщены пословицами и поговорками, устойчивыми словосочетаниями и афоризмами, образцами национального юмора арабов и др. Все это направлено на повышение уровня мотивации обучающихся, их интереса и познавательной активности. В отдельном разделе приводится материал для воспитательной работы: о положении женщины в арабском мире, о правах женщины и т.д.

Студентам в начале рекомендуется прослушать, потом прочитать незнакомый текст про себя и, не пользуясь словарем, попытаться его понять. Таким образом, понимание текста происходит при актуализации прошлых знаний, связывании их с новой информацией, полученной при прослушивании и чтении. Затем необходимо подробно разобрать каждый текст. Преподавателем рекомендуется по возможности представлять новую лексику беспереводами способами: приведением синонимов и антонимов, использованием словообразовательной цепочки, объяснением на арабском языке и т.д., и только в крайнем случае использовать перевод. После этого, перед тем как перейти к упражнениям, студентам желательно несколько раз прослушать и прочитать текст, заучив новые слова и словосочетания.

В каждой главе параллельно с текстами приводятся многочисленные упражнения, как тестовые, так и проблемного содержания, нацеленные на закрепление лексического материала и формирование умений и навыков во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письменной речи.

В каждой главе пособия приводятся упражнения на составление диалогических и монологических высказываний; интерес представляет организация разных форм обучения: индивидуальная, парная, групповая и коллективная работа студентов; проблемы ставятся в основном для обучения самостоятельно высказывать свои мысли и логично аргументировать их. Например, тема для высказывания: «Один твой друг утверждает, что всё свободное время нужно отдыхать, другой же напротив, придерживается мнения, что время существует лишь для работы или учёбы. Какова

твоя точка зрения и почему?»

В конце каждой главы считается обязательным написание сочинения, отражающего восприятие студентами основных положений главы. Таким образом, практикуется обучение письменной речи на материале творческих проблемных тем для сочинений. Например, в конце главы, посвящённой арабской женщине студентам предлагается описать положение женщины в их краю, сопоставив с положением женщины в арабских странах и выразить при этом своё мнение. Студенты также знакомятся с разными видами арабского почерка и особенностью печатных шрифтов.

Практический курс содержит обширный материал по лингвострановедению: включены материалы по географии, истории арабских стран, приведены образцы литературных произведений разных стилей и т.д.

Важной особенностью данного практического курса является то, что к нему прилагается аудиодиск, на котором носителями языка из различных арабских стран (Сирии, Туниса, Ливана) начитан каждый текст учебного пособия.

Морфология арабского языка [3]

Построение предлагаемого учебного пособия по морфологии арабского языка базируется на сравнительно-сопоставительном анализе методики преподавания арабского языка в России и в арабских странах. Учебное пособие состоит из 22 уроков, каждый из которых включает в себя примеры, комментарии, правила и упражнения для закрепления грамматических навыков и умений. С каждым уроком правила постепенно усложняются в соответствии с уровнем предыдущего усвоения материала. Презентация грамматического материала осуществляется индуктивным способом, то есть от примеров – к правилам. В начале пособия все комментарии и правила приведены как на русском, так и на арабском языках. По мере усвоения грамматического материала обучающимися происходит постепенный переход к формулировкам комментариев, правил и условий к упражнениям на арабском языке. Тем самым создаются объективные условия к усвоению грамматической терминологии на арабском языке.

Синтаксис арабского языка [5]

Предлагаемое учебное пособие по изучению синтаксиса арабского языка состоит из 29 уроков, каждый из которых включает в себя примеры, комментарии, правила и упражнения для закрепления грамматических навыков и умений.

При составлении данного пособия применён положительный опыт преподавания арабского языка как иностранного в вузах арабских стран. Используются такие известные во всём мире учебники, как «Ан-Нахву Аль-Арабий Аль-Вадых», «Аль-Китабу Аль-Асасий», «Аль-Арабийа Аль-Муасара» и др.

В первой части пособия все правила, комментарии и условия к упражнениям переведены на русский язык. В пособии использован индуктивный способ презентации грамматического материала.

Немаловажной особенностью данного пособия является то, что в большинстве уроков приведён образец грамматического разбора предложений.

В конце предлагаемого учебного пособия прилагается небольшой словарь арабских грамматических терминов, переведённых на русский язык.

Словарь синонимов и антонимов арабского языка [6]

Словарь составлен нами под редакцией академика М.И.Махмутова. Рецензенты: Генеральный директор Всеарабской Организации по вопросам образования, культуры и науки доктор Монжи Буснина; декан факультета арабского языка института живых языков имени Бургибы при университете Аль Манар Тунис доктор Захия Гавси.

В своей работе составители использовали отечественный и зарубежный опыт составления словарей, а также такие известные в научных кругах арабские толковые словари, как «Аль-Мунжид аль-абжадий», «Лисан аль-араб», «Аль Мунжид фи аль-люга ва аль-адаб ва аль-улюм» и др.; двуязычные словари, такие, как арабско-русский, русско-арабский, арабско-английский, арабско-татарский словари; грамматики

арабского языка («Ан-Нахву аль-арабий аль-вадых», «Илму с-сарф» и др.); учебники по стилистике арабского языка («Аль-Баляга аль-вадыха» и др.), учебники арабского языка для неарабов («Аль-Китабу аль-асасий», «Аль-Арабия аль-муасара» и др.), а также многочисленные литературные произведения и образцы арабского народного творчества.

Нами использован беспереводный способ семантизации лексики. Поиск и размышления ведут к активизации мышления, что способствует процессу более прочного творческого усвоения новых знаний.

Следует отметить, что наряду с принципом проблемности (основа развития мышления) реализуется принцип преемственности, так как к словам приводятся синонимические и антонимические ряды, благодаря чему пользователь проводит параллели между ранее изученными словами и новыми.

Однокоренные слова располагаются в непосредственной близости друг от друга, а не разбросаны по всему словарю, что обуславливает оригинальную структуру изложения материала (данная особенность значительно облегчает пользование словарём). К каждому слову даётся иллюстрация, раскрывающая тонкости его значения в контексте, приводятся примеры его использования. В качестве примеров приводятся:

~ образцы поэтических произведений. Используются образцы классиков арабской литературы (более 180 авторов), начиная от поэтов доисламского периода (например: Аль Мутанабби, Имруу аль Кайс и др.) до современных поэтов (например: Абу Касим Шаби, Низар Каббани и др.);

~ арабские пословицы и устойчивые словосочетания (около 250), наиболее трудные из которых объясняются;

~ примеры из простых предложений, которые способствуют развитию навыков применения слова в конкретной языковой ситуации.

Приведены тематические группы слов, оснащённые иллюстрациями: сведения из географии арабских стран, медицины, техники, флоры и фауны, истории, культуры, что, несомненно, даёт возможность пополнить активный лексический запас студентов по определённому профилю, а также способствует повышению мотивации изучения арабского языка и формированию межкультурной коммуникации.

Словарь снабжён справочником по арабской грамматике, таблицами спряжений глаголов, таблицей числительных в связи с исчисляемыми, а также справочником по стилистике арабского языка, что, на наш взгляд, является особенно ценным, так как арабский язык отличается множеством стилей, позволяющих показать красоту и выразительность речи. Представлен лингвострановедческий материал (названия стран, столиц и населения арабского мира, а также ведущие мировые и арабские организации).

Все учебные материалы представленного учебно-методического комплекса успешно апробированы и внедрены в учебный процесс в различных вузах г. Казани.

В заключении следует отметить, что отечественная филологическая высшая школа гордится славным именем Мирзы Исмаиловича Махмутова, а его научные идеи находят и будут находить достойное продолжение.

Список литературы:

1. Закиров Р.Р., Учебник арабского языка. Часть II (средний уровень) / Р.Р. Закиров, Т.А. Шайхуллин, А.Ю. Омри – Казань: РИИ, 2014. – 185 с.
2. Махмутов М.И. Мир ислама / М.И. Махмутов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 616 с.
3. Шайхуллин Т.А. Морфология арабского языка: Учебное пособие / Т.А.Шайхуллин, А.Ю.Омри. – Казань: РИИ, 2013. – 96с.
4. Шайхуллин Т.А. Практический курс арабского языка (продвинутый уровень): Учебное пособие / Т.А.Шайхуллин, А.Ю.Омри. – Казань: РИИ, 2013. – 151с.
5. Шайхуллин Т.А. Синтаксис арабского языка: Учебное пособие /

Т.А.Шайхуллин, А.Ю.Омри. – Казань: РИИ, 2013. – 101с.

6. Шайхуллин Т.А. Словарь синонимов и антонимов арабского языка: Словарь / Т.А.Шайхуллин, А.Ю.Омри. – Казань: Дом печати, 2005. – 444 с.

7. Шайхуллин Т.А. Учебник арабского языка. Часть I (начальный уровень) / Т.А. Шайхуллин, Р.Р. Закиров, А.Ю. Омри – Казань: РИИ, 2014. – 191 с.

УДК 377:378

Шакирова З. В.

Зеленодольский филиал Государственного казенного учреждения
«Дирекция финансирования научных и образовательных программ
безопасности дорожного движения Республики Татарстан», начальник,
соискатель Института педагогики и психологии профессионального
образования РАО, Россия, Казань
shakirovazv@mail.ru

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СПОСОБ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ
ИНСТИТУТОВ В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ НА ДОРОГАХ**

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос формирования безопасного поведения подростков на дорогах в современных условиях. Автором показана необходимость взаимодействия социальных институтов в решении данной проблемы. Рассмотрены характеристики образовательной срезы, как способа педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, безопасное поведения подростков на дорогах, образовательная среда

Shakirova Z. V.

Zelenodolsk branch of the State public institution
"Directorate for funding of scientific and educational programs
road safety in the Republic of Tatarstan", chief, seeker of the Institute of pedagogy and
psychology of professional education of RAE, Russia, Kazan
shakirovazv@mail.ru

**EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A WAY PEDAGOGICAL
INTERACTION OF SOCIAL INSTITUTIONS IN THE FORMATION OF SAFE
BEHAVIOR ADOLESCENTS ON THE ROADS**

Подростки наиболее подвержены влиянию различных негативных факторов среды, риску столкновения с опасными ситуациями. Переход от подросткового возраста к юношескому (от 14 лет), от фазы негативного подросткового возраста к стадии позитивного восприятия, поиска собственного «Я» связаны с высоким нервным напряжением, потерей душевного равновесия, нестабильным эмоциональным состоянием, выраженным максимализмом, завышенной самооценкой, нигилизмом в отношении взрослых. Подросткам порой трудно объяснить, насколько опасен тот или иной их поступок, они склонны к риску, не осознают последствия поступка, проявляют недостаточно внимания к окружающим. Дети, не усвоившие понятия о скрытых опасностях на дороге, становясь подростками и самостоятельными участниками дорожно-транспортной среды, практически ежедневно «ставят эксперимент на себе», рассматривая ДТП, как только случайность, не зависящую от них самих, а не как следствие совершения конкретных ошибок, отсутствие предвидения, опыта, неумение принимать правильные решения, опасную самонадеянность.

. В то же время подростковый возраст является наиболее оптимальным для активного и сознательного усвоения норм и правил безопасного поведения, важным для формирования готовности к безопасному поведению в повседневной жизни. Поведение подростка на данном этапе определяют его жизненные ценности, моральные ориентиры, заложенные на ранних этапах развития.

Специфика педагогического взаимодействия социальных институтов в области формирования безопасного поведения подростков в дорожно-транспортной среде заключается в акцентировании социальной значимости законопослушного поведения, воспитании личной ответственности за свои действия, адаптации к социуму, профессиональной ориентации. Именно ценностные ориентации определяют основные мотивы устремлений и поведения человека, выражая личностную значимость тех или иных областей жизни. Поэтому очень важно продолжать и развивать работу в области личной безопасности подростка, в том числе и в дорожно-транспортной среде, поскольку именно в подростковом возрасте молодой человек не только становится самостоятельным пешеходом, но и велосипедистом, водителем скутер, мопеда или карта, обучается основам вождения автомобиля.

Для *учащихся средних классов школ (5-8 класс)* для формирования безопасного поведения подростков в дорожно-транспортной среде нами рекомендуется:

- организация образовательного процесса формирования безопасного поведения в дорожно-транспортной среде в рамках классных часов и реализации межпредметных связей, комплексного изучения проблем личной безопасности и сохранения своего здоровья на предметах физике, химии, биологии, технологии, обществознания, физической культуре;

- проведение специальных тематических занятий по изучению Правил дорожного движения во внеурочное время;

- организация и широкое распространение отрядов юных инспекторов движения (ЮИД);

- изучение Правил дорожного движения в рамках дополнительного образования: секциях, кружках юных велосипедистов, картингистов, мотоциклистов, ДЮАШ;

- проведение викторин, олимпиад, соревнований по дорожной тематике;

- организация проектных творческих работ по дорожной тематике.

Для *учащихся старших классов школ (9-11 класс)* для формирования безопасного поведения подростков в дорожно-транспортной среде нами рекомендуется:

- организация учебного процесса формирования безопасного поведения в дорожно-транспортной среде в рамках дисциплины ОБЖ и классных часов, реализации межпредметных связей, комплексного изучения проблем личной безопасности и сохранения своего здоровья на предметах ОБЖ, физике, химии, биологии, технологии, обществознания, физической культуре;

- углубленное изучение Правил дорожного движения в процессе систематических работ по профориентации и подготовке специалистов транспортных профессий;

- организация встреч с сотрудниками полиции, работниками здравоохранения для проведения бесед, лекций по оказанию первой помощи пострадавшим, по информированию о Правилах дорожного движения, изучение вопросов административной, уголовной и гражданской ответственности за нарушения в области дорожного движения;

- участие в летних и зимних чемпионатах по юношескому автомногоборью, в соревнованиях велосипедистов, картингистов, и др.

В целом, поведение подростков на дорогах и в транспорте определяется системой знаний ПДД и жестких требований к нормам поведения, системой умений, определенных установками на личное поведение и имеющегося своего опыта и

примеров окружающих взрослых, системой навыков поведения и норм, характерных для каждого подростка. Обучение основам безопасности дорожного движения имеет целью не механическое заучивание ПДД, а формирование и развитие познавательной деятельности, ориентированной на понимание опасности и безопасности.

В этом аспекте непрерывно возрастает значение внеурочной деятельности, так как она способствует более тесному увязыванию теоретических знаний с жизнью, с практикой, формирует профессиональные интересы учащихся.

Большое значение имеет деятельность по созданию и работе отрядов ЮИД, как добровольного объединения учащихся, обеспечивающего совершенствование работы по профилактике правонарушений среди детей и подростков, воспитания у них высокой транспортной культуры, коллективизма, оказания содействия в изучении детьми младшего и среднего возраста Правил дорожного движения и привития им навыков безопасного поведения на улицах и дорогах. Как показывает опыт, именно в деятельности отрядов ЮИД дети и подростки начинают наиболее эффективно приобщаться к миру транспорта и дорожного движения. Создаваемые обычно при общеобразовательных школах, такие отряды многочисленны и позволяют охватывать довольно большое количество детей и подростков. Занятия, связанные с автомобилями, их техническим конструированием, автомобильным спортом неизменно вызывают высокий интерес детей и подростков.

Для удовлетворения спроса в Республике Татарстан используются следующие организационные формы работы в организациях дополнительного образования: кружки (например, автомоделирования), карт-клубы, детско-юношеские автомобильные школы, создание и работа которых поддерживаются Правительством. Данные программы имеют социально - педагогическую направленность и определяется необходимостью сохранения жизни детей и подростков и их безопасности в дорожно-транспортной среде, социализации детей в современном обществе средствами изучения правил дорожного движения, формирование интереса к автомобильной технике, дальнейшего профессионального самоопределения и самореализации и включают в себя непрерывное обучение детей и подростков ПДД, профориентацию в сфере овладения транспортными специальностями, формирование основ владения автотранспортом, систематические занятия автоспортом, участие в массовых мероприятиях.

Список литературы

1. Ахмадиева, Р.Ш. Теоретические основы формирования безопасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции участника дорожного движения / Р.Ш. Ахмадиева // Вестник КГТУ им. А.Н. Туполева, 2011. - №2. -С. 175-178.
2. Ахмадиева, Р.Ш. Формирование безопасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции будущего педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ахмадиева Роза Шайхайдаровна. - Казань, 2011.- 32с.
3. Ахмадиева, Р.Ш. Концепция обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах в Республике Татарстан до 2020 г. (проект) / сост. Р.Ш. Ахмадиева. Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2010. - 29 с.
2. Дондуков, С.Ц. Потребность в безопасности как условие психологической готовности личности к деятельности (На примере студентов железнодорожного вуза): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Дондуков Сергей Цыреторович. - Хабаровск, 2003.- 169 с.
3. Зелёный огонек-2014: Сборник материалов Республиканского семинара-совещания по итогам смотра-конкурса среди воспитателей и ДОУ РТ по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма “Зеленый огонек - 2014” (31.03.2014. г. Елабуга) / Под общей ред. Р.Ш. Ахмадиевой. – Казань: ГУ “НЦ БЖД”, 2014. – 246 с.
4. Мошкин, В. Н. Воспитание культуры безопасности школьников: дис. ... д-ра пед.

наук : 13.00.01/ Мошкин Владимир Николаевич. - Барнаул, 2004.- 369 с.

5. Организация и проведение мероприятий по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма в Республике Татарстан. – Казань: НЦ БЖД, 2006. – 196 с.

6. Шакирова З.В. Концептуальные основания взаимодействия социальных институтов в формировании безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде (на примере Зеленодольского муниципального района Республики Татарстан): методические рекомендации / З.В.Шакирова; Под общей ред. Р.Ш.Ахмадиевой. – Казань: Отечество, 2015.-32 с.

7. Якупов А.М. О новой парадигме профилактики детского дорожно-транспортного травматизма / А.М. Якупов // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2008. – № 5. – С. 62–64.

УДК 061.12:[377+378+373]; А 43

Шакирова Д.М.

к.х.н., доцент, зав.лаб.Интеллектуального потенциала и одаренности

Академия наук Республики Татарстан Россия, Казань

E-mail: shdilyara_m@mail.ru

**ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ: СИНТЕЗ
РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА**

Аннотация: В статье рассматривается генеалогия подходов к технологиям развития мышления на основе компаративистского подхода и обосновывается целесообразность выбора технологий с учетом сложных синтетических, многомерных типов мышления – проблемное, критическое, латеральное, стратегическое и опережающее. Приводится описание отличий каждого из перечисленных прикладных типов мышления через систему компетенций. На основе экспериментальных данных по одаренной молодежи показана слабая сформированность «мыследеятельностных» компетенций, необходимых современным инноваторам, на подготовке которых в последние годы делается особый акцент в международных документах комиссий ООН и ЕС. В работе предложена система оценивания результатов обучения с помощью таксономий: в процессе текущей оценки учебных достижений эффективна таксономия по уровням проблемности Махмутова, при разработке собственной методики педагога – таксономия познавательных задач Толлингеровой, при результирующей оценке компетенций – таксономия уровней мышления Блюма.

Ключевые слова: инновационный потенциал, инновации, технологии обучения, развитие мышление, типы мышления, таксономии, дидактическая система

Shakirova D.

Dr. of Chemistry, associate professor, Chief of lab of Intellectual potential and giftedness Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Russia, Kazan

E-mail: shdilyara_m@mail.ru

**TECHNOLOGIES OF THINKING DEVELOPMENT: SYNTHESIS OF THE
RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE**

Abstract: In the article the genealogy of approaches to technologies of thinking development on the basis of comparative approach is considered, and expediency of the choice of technologies taking into account difficult synthetic, multidimensional types of thinking – problem solving, critical, lateral, strategic and advancing is proved. The description of differences of each of the listed applied types of thinking through system of competences is discussed. According to experimental data on gifted youth it is shown the weak formation of

the competences, based on thinking activities, which is necessary for modern innovators. In recent years the emphasis in the international documents of the Commissions of the UN and the EU is done on innovative potential and training of innovators. It is offered to rely in assessment of educational achievements on taxonomy based on levels of problems in Makhmotov's theory of problem teaching/learning, in developing own technique of the teachers – on taxonomy of cognitive tasks of Tollingerova, at a resultant assessment of competences – on taxonomy of Bloom's levels of thinking.

Основная идея проведения 6-х Махмутовских чтений – возрождение теории проблемного обучения с акцентом на современные изменения, дополнения и обогащение положений теории с учетом достижений дидактики в различных странах. И может быть появятся идеи новых дидактических систем, но опять же на фундаменте развития мышления. Чтения приурочены к юбилею Мирзы Исмаиловича Махмутова, поэтому логично будет построить доклад в стиле его проблемного подхода.

Существует ли в педагогической науке российский и западный подходы? Почему именно проблемное обучение и каковы его истоки?

Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к генеалогии понятия «развитие мышление».

2 – 1 вв. до н.э. - Вавилония, Ассирия, Египет, Китай, Индия и др.

Учение Конфуция: «установка на учащихся, внимание к формированию их способностей и склонностей, лично ориентированный подход» [13, с.24]. В школах изучали такие предметы как «умение вести полемику» и «умение участвовать в диспутах».

9 - 5 вв. до н.э. - Древняя Греция, Афины, Римская империя.

Стиль обучения Сократа (469 – 399 гг. до н.э.), развитый Плулархом (1 – 2 века н.э.).

Сократ: «освобождение человеческого интеллекта от негативных внешних влияний и создание гармонического единства жизненных потребностей и способностей личности...» [13, с.30]. Суть преподавательского подхода Сократа заключалась в таком построении устных бесед, когда человек «мыслит» вслух и постоянно находится в поиске истины. Именно эти идеи, говоря современным языком, лежат в основе формирования критического мышления – умение оценивать доводы, аргументы, факты, чтобы не попасть в ловушку мифов, предрассудков, рекламы. В современных учебниках по логике и развитию мышления и сейчас применяется «метод сократовских бесед». А диалогический метод проблемного обучения (М.И.Махмутов) – не это ли современный вариант тех далеких сократовских бесед!?

17 век н.э. - славянский педагог Я.А.Коменский; швейцарский ученый И.Г.Песталоцци, немецкие философы и педагоги И.Ф.Герbart (конец 18 – нач. 19 вв.) и Ф.В.А.Дистервег (сер. 19 в.).

В дидактической концепции Дистервега основной идеей является развитие умственных сил и способностей учащихся. Его положения о дифференциации дидактических принципов и правил по отношению к учителю, ученику, учебному материалу и условиям обучения легли в основу бинарных методов учения и преподавания (И.Я. Лернер, М.И.Махмутов), и даже деления содержания на учебное и методическое. Фактически именно Дистервега можно считать праотцом развивающего обучения.

1859-1952 гг. - американский философ и педагог Джон Дьюи.

В России наиболее известна его книга «Психология и педагогика мышления», с которой, по мнению М.И.Махмутова, началась трансформация его собственных взглядов как ученого в сторону проблемного обучения.

Первая половина 20 века – российские ученые С.Т. Шацкий, П.П.Блонский, К.Д.Ушинский развили концепцию обучения, основанную на умственном развитии

учащихся в процессе активного усвоения основ наук.

К.Д. Ушинский: «Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени Сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли» [15].

Конец 19-го, начало 20-го веков К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптеров и М.М.Рубинштейн [13, с.82].

Серьезный вклад в создание основ развивающего обучения внес П.Ф.Каптеров (1849-1922 гг.). Его работы «Педагогическая психология» (1877 г.), «Дидактические очерки» (1885 г.) и «Педагогический процесс» (1905 г.) опередили многие работы Джона Дьюи и других западных дидактов, но были малоизвестны в мире и, как это до сих пор характерно для отечественной педагогики, не очень технологичны, а, следовательно, сложны для прямого использования учителями.

1854-1921гг. – казанский ученый - педагог Н.А.Бобровников: «Одним из путей принципа сознательности является максимальное развитие активности и самостоятельности учащихся в учебном процессе» [16, с.97].

До сих пор особо актуальны работы Л.С. Выготского, которые являют собой образец методологии для педагогических исследований. К его книгам «Воображение и творчество в детском возрасте» (1917), «Мышление и речь» (1934) уже в 21 веке обращаются педагоги и психологи США, а в России (по данным опросов преподавателей школ, проводимые нами в течение ряда лет) о них знают не многие педагоги.

Думаю, ответ на поставленный в начале статьи вопрос понятен – наука интернациональна, а изоляция отбрасывает ее назад. Справедливо будет отметить, что все самые перспективные парадигмы образования, на которые опирались реформы советского образования, носили «догоняющий» характер и основывались на теориях и практике образования развитых западных стран (Дальтон-план, метод проектов, развивающее обучение, дидактика и технологии на основе теории бихевиоризма, программированное обучение, позднее – компьютерное обучение, методы кейсов (case – study), командный подход (team approach), и позднее – компетентностная педагогика и т.п.).

Но попытки «догнать» редко приводят к хорошим результатам, и поэтому ни одна из западных теорий не стала ведущей и не дала уникальных результатов, кроме проблемно - развивающего обучения. Попробуем объяснить исторически этот феномен. Напомним, что в начале 50-х годов 20-го века наша страна завоевала приоритет в области освоения космоса. Советские школьники показывали блестящие знания в математике, физике, химии. В связи с этим политические деятели, ученые и преподаватели всех уровней в США назвали советскую систему образования «секретным оружием русских».

Чем объяснялись успехи советской школы?И какова ситуация с концепциями развития мышления в советской педагогической науке и практике образования в 20-м веке?

Стремление к технологичности в советской педагогике и практике новаторства проявлялось в создании лично-ориентированных систем развивающего обучения постоянно. Возможности для педагогических экспериментов, открывшиеся в 50-ые, 60-ые годы показали богатство и многообразие подходов к развивающему образованию. Это, в первую очередь, работы П.Я.Гальперина, М.И.Данилова, М.Н.Скаткина, Т.В.Кудрявцева, И.Я.Лернера, Л.В.Занкова, В.В.Давыдова, В.Оконь. В их работах были

заложены основы проблемно-развивающего подхода в обучении. Ближе всех к теории проблемного обучения подошли И.Я.Лернер, разработавший систему методов преподавания истории, построенную на идее формирования исторического мышления, ученые - психологи А.В.Брушлинский, А.М.Матюшкин и др.

Казанская школа педагогов и психологов, работающая над проблемами познавательной активности учащихся, представлена именем профессора Д.В.Вилькеева [3-5]. В своих исследованиях он делал акцент на такой «тонкой» и сложной для учителя задаче, как формулировка требований к учебной проблеме, типология проблем, психологические особенности логики процесса решения учебных и научных проблем.

Автором целостной теории проблемного обучения, теории и практики современного урока, построенного на принципах проблемного обучения, является казанский педагог и организатор образования, академик М.И. Махмутов [10]. Недаром академик Я.И. Лернер сказал, что Махмутов создал «энциклопедию проблемного обучения» и добавим: приложил весь свой уникальный организаторский талант для внедрения этой теории в практику реального учебного процесса общеобразовательной и профессиональной школы.

До сих пор примером стройной дидактической системы с вытекающими из нее технологиями проблемно-концентрического, проблемно-модульного, проблемно-модельного, проблемно-компьютерного обучения остается система М.И.Махмутова [11], которая была реально реализована на практике. Однако странно, что в то же время теория и технологии развития мышления являются новинкой или забыты и приходят к нам с Запада или Востока, из Сингапура и Малайзии, отчетливо напоминая нам блестящие годы развития советской дидактики.

А что означает «проблемное обучение – «problem-solving» в западной образовательной традиции?

Problem-solving techniques означает в переводе «техники решения проблем», что существенно отличает их от дидактической системы проблемного обучения, сложившейся в советской педагогической науке и практике, не меняя психологических основ концепции. В американской педагогике в начале 20-го века известны две основные концепции проблемного образования (обучения). Первая развивалась под влиянием идей Дж. Дьюи. В работе «Как мы мыслим» (1909) американский философ, психолог, педагог предлагает строить обучение в виде самостоятельной практической деятельности учащихся по решению проблем. Мышление, утверждает Дж. Дьюи, есть решение проблем. Во втором издании указанной книги (1933) Дж. Дьюи обосновывает психологические механизмы способности решать проблемы. Он приводит мыслительные этапы, приводящие к решению проблемы [7]:

- 1) предлагаются все возможные решения или предположения;
- 2) индивид осознает затруднение и формулирует проблему, которую необходимо решить;
- 3) предположения используются как гипотезы, определяющие наблюдения и сбор фактов;
- 4) проводится аргументация и классификация обнаруженных фактов;
- 5) проводится практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез.

Основным вкладом Дж.Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция «полного акта мышления». Согласно философским и психологическим воззрениям автора мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное значение.

В этом же русле работал американский психолог Дж. Брунер. В основе его подхода лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления.

Особое внимание Дж. Брунер уделял следующим вопросам [6]:

- значение структуры знаний в организации обучения;
- готовность ученика учиться как фактор учения;
- интуитивное мышление как основа развития умственной деятельности;
- мотивация учения в современном обществе.

Последующие американские теории «учения путем решения проблем» (У. Александер, П. Хальверсон и др.), в отличие от теории Дж. Дьюи, имеют свои особенности:

- в них отсутствует чрезмерное подчеркивание значения "самовыражения" ученика и умаление роли учителя;
- утверждается принцип коллективного решения проблем, в отличие от крайней индивидуализации, наблюдавшейся ранее;
- методу решения проблем в обучении отводится вспомогательная роль наряду с другими методами и стратегиями обучения.

В американской практике *problem-solving techniques* чаще применяется при преподавании математических дисциплин, хотя не только. В конце 20-го века с развитием целого спектра когнитивных наук изменились акценты и в применении проблемного обучения в сторону решения реальных научных и жизненных проблем. Автору данной статьи не раз приходилось наблюдать применение методов, способов и приемов, характерных для проблемного обучения, на занятиях по гуманитарным предметам, по химическим дисциплинам и в процессе переподготовки кадров. При этом решались реальные жизненные проблемы с учетом среды, в которой они, как правило, возникают.

В чем специфика проблемного обучения (решения проблем) в американском подходе?

Она заключена в максимальной конкретизации тех мыслительных и организационных навыков и способностей, которые в будущем позволят использовать их, превратив в компетенции, в реальной жизни и любой профессиональной области. В российской традиции цели формулируются более обобщенно, и поэтому сложнее формируются конкретные навыки и осуществляется превращение знаний и умений в общие и профессиональные компетенции. В западных технологиях и методиках обстоятельно прописаны этапы и стратегии (способы) решения проблем.

Четыре этапа решения проблем просты, но обязательны для исполнения: *понять, составить план, попробовать исполнить план, оценить правильность плана*. В методической литературе каждый этап прописывается очень подробно и доводится до набора алгоритмических предписаний, которые можно применять в любых ситуациях.

Способы решения проблем:

- 1) Чтение и переформулирование проблемы
- 2) Мозговой штурм
- 3) Поиск альтернативных решений
- 4) Создание моделей решения
- 5) Выявление аналогичных случаев

Список стратегий (способов) решения проблем отнюдь не исчерпывающий. Различные стратегии могут быть использованы для решения одной и той же проблемы или одна и та же стратегия – для решения разных проблем [28,29].

Как наиболее эффективно научить решать проблемы?

Пример из опыта методической разработки колледжа:

Дайте вашим студентам (учащимся) проблемы, которые они могут решить. Это основное! Радость от решения проблем в способности их решить.

Дайте вашим студентам проблемы, которые кажутся трудными. Это также является основным! Если все проблемы, которые ваши студенты решают, просты, то они не поверят, что смогут решать сложные проблемы. Необходимо научить их решать

проблемы, которые кажутся трудными, но могут быть решены.

Научите своих студентов, как решать проблемы, которые кажутся трудными. В этом случае предлагается обратиться ко всем этапам решения и попробовать разные стратегии.

Научите своих студентов выбирать стратегии решения проблем.

Выбор стратегии решения проблем предполагает первый самостоятельный шаг и помощь в поиске следующего шага. Ведь все-таки дана учебная проблема.

Сначала сами предложите, какую стратегию использовать, но позже дождитесь, чтобы они ВЫБРАЛИ эффективную стратегию самостоятельно.

Эффективно предложить каждому студенту выбрать свою стратегию решения проблемы и они смогут не только решить задачу, но и оценить эффективность стратегий решения.

Эти простые по форме, но не по сути, правила помогают преподавателям легко применять технологию решения проблем в реальной практике.

Опыт показывает, что хороший эффект дает интеграция методологически стройной дидактической системы проблемного обучения академика М.И. Махмутова и пошагово описанной, алгоритмично построенной, не исключая высокий уровень творческой составляющей, технологии *problem-solving* в западной образовательной традиции.

Какие идеи и технологии популярны в 21-ом веке и что ученые могут предложить системе образования сейчас?

Анализ многочисленных международных документов [8,9,25,26,30] последних 15-20 лет позволяет выделить наиболее часто встречающиеся понятия: интеллектуальный потенциал, инновационный потенциал, образовательный потенциал, инновация, технонаука (технологическая наука), интеллект, одаренность, мышление, компетенции специалистов, оценка результативности образования и т.п. Эти понятия изучаются во всех странах мира, некоторые подходы были описаны нами в работах [17-19]. Наиболее популярны психолого-педагогические концепции формирования критического [20,21], творческого мышления, успешно продолжает применяться концепция *problem-solving* в американской системе образования. Таким образом, ИДЕЯ развития мышления развивается, но реализация ее не всегда технологична и часто граничит с искусством педагога, а не наукой и технологией. Несмотря на то, что каждый период развития общества ставит свои цели перед системой образования, ученые предлагают новые парадигмы образования, развитие мышления остается проблемой вечной и востребованной.

Радует, что среди многочисленных целей и задач Национальной доктрины образования в Российской Федерации, Концепции и Целевой программы развития образования на 2016-2020 годы есть следующие:

- общее развитие мышления и познавательных способностей;
- формирование потребностей, мотивации, интересов и увлечений учащихся, но находятся они на последнем месте после всех других целей.

Итак, наступил ли момент необходимости принципиальной смены парадигмы образования? В работе Дж.Баркера блестяще разбираются условия смены парадигм, поэтому отсылаем вас к его книге[1], а здесь выскажем свое понимание проблемы. Да, время новых парадигм в образовании пришло, и тенденция их поиска будет связана с развитием мышления обучающихся на всех уровнях образования. Только мышление востребовано более сложное, многомерное, синтетическое и формировать его нужно по-разному в школе, вузе, системе переподготовки и всей жизни. По-разному нужно и оценивать уровень сформированности мышления.

Какие типы мышления актуальны на данном этапе развития инновационного общества?

В научной литературе все чаще употребляется понятие « многомерное

мышление», но какие виды и типы оно включает? Наш подход основан на развитии практических типов мышления на уровне «мыследеятельностных» компетенций [2]: системное (стратегическое), опережающее, критическое, проблемное и латеральное. Данная классификация позволяет разработать конкретные мыслительные компетенции и систему приемов их формирования для разных возрастных групп и предметных областей [12]. Заметим, что все это не исключает творческое мышление, и оно входит как часть во все перечисленные типы мышления.

Стратегическое мышление – это способность человека прогнозировать результаты и последствия действий (своих и чужих) на много шагов вперед. Оно состоит из следующих компетенций:

- предвидеть развитие той или иной ситуации, а также результат различных действий;
- глубинно понимать, осознавать и принимать место конкретного элемента, человека (группы людей) в общей системе на уровне оценки внутренних и внешних взаимосвязей;
- уметь осознавать базовые приоритеты и принципы для принятия стратегических и тактических решений;
- уметь отличать истинные ценности от лозунгов, иметь смелость следовать ценностям;
- находить для себя выгоды и возможности приближения к поставленным целям даже в самой негативной ситуации

Достаточно близко к стратегическому мышлению по компетенциям стоит опережающее мышление [1]. Оно подразумевает формирование следующих компетенций:

- понимать и предвидеть будущее;
- оценивать возможные позитивные и негативные последствия на много лет вперед;
- уметь действовать в рамках разных парадигм;
- строить коммуникации с людьми, организациями, странами, которые исповедуют отличные от ваших стратегии.

Наличие подобного сформированного мышления дает возможность изменить уровень и качество коммуникаций между родителями и детьми, преподавателями и студентами, бизнес – коммуникации и в итоге уровень управленческого мастерства. Возникают компетенции нового типа не столько по решению проблем, сколько по их избеганию; предвидению; выявлению возможностей создания инноваций; пониманию факторов влияния на идеи, поступки, действия; развитию собственного дивергентного мышления, что характеризует одаренность человека.

Анализ перечисленных выше мыслительных компетенций свидетельствует о необходимости навыков мыслить критически и проблемно для достижения способности к сложным многомерным стратегическим и опережающим компетенциям.

Критическое мышление помогает в анализе и выборе альтернатив при принятии решений, оценке и самооценке возможностей, коррекции поступков и мотивов деятельности, построении логических схем достижения целей. В наших ранних работах [21] было дано рабочее определение критического мышления, которое скорректировано нами с учетом опыта формирования данного типа мышления у студентов. Это способности и потребности человека:

- видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них;
- сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них;
- уметь отделять ложное, неверное от правильного, верного;

- критически анализировать, доказывать или опровергать;
- оценивать предмет, задачу, собственные суждения и поступки, вносить коррективы, показывать образец мысли, высказывания, поведения; выражать собственное ценностное отношение, ценностную ориентацию;
- осуществлять коррекцию и самокоррекцию высказываний, отношения и действий на основе новых фактов, доводов и аргументов оппонента.

В основе проблемного мышления лежит интеллектуальное затруднение, возникающее тогда, когда человек не может (не знает, как) объяснить явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом действия. Это побуждает искать новые знания, новый способ действия. В зависимости от характера противоречия между знанием и незнанием, лежащего в основе затруднения, различают типы проблемных ситуаций. Проблемная ситуация обуславливает начало мышления, а активная мыслительная деятельность протекает в процессе постановки и решения проблемы [10].

Так почему же так трудно приживаются системные концепции и технологии формирования проблемного, критического и других типов мышления?

Наверное, потому, что они требуют больших умственных, организационных, творческих усилий, чем традиционные, большей системности и упорства в достижении интеллектуальных успехов, как преподавателя, так и учащегося и студента. Отличительной особенностью критического и латерального мышления является их социальная и практическая направленность. Латеральное мышление отражает направленность на результат собственных мыслительных действий, умение ставить цели, искать пути достижения целей и оценивать результаты. Это мышление эффективное и результативное [2]. Естественно, что экспериментально отделить подобные практические типы мышления на уровне отдельной личности довольно сложно, эта типология, в определенной мере, условна. Однако если принять точку зрения, что интеллект и мышление проявляются в способах деятельности и через поведенческие примеры, то вычленение данных типов мышления вполне реально.

Наши многочисленные экспериментальные исследования со школьниками и студентами показывают возможность и эффективность оценки составляющих мыслительного процесса с помощью специально подобранных валидных тестов, однако, это предмет других статей. Здесь только отметим, что результаты показывают низкий уровень сформированности таких способностей как критичность ума, результативность творческой идеи, способность доводить идею до реализации и т.п. И ничего не случится инновационного, если не развивать этого в школе, ВУЗе и системе переподготовки кадров. Развитие мышления напрямую связано с системой оценки мыслительных навыков в процессе обучения. Наши российские традиции в данном вопросе чрезвычайно архаичны. Заметим только, что системы оценивания разработаны и преподаватель должен уметь выбрать их и неукоснительно применять, как это делается в западной, японской, корейской, сингапурской и др. учебных заведениях. В рамках данной работы можем только предложить некоторые рекомендации по системе оценивания в школе и вузе через таксономии, которые мы сами много лет применяли в процессе вузовского преподавания.

Наиболее распространенной и классической является таксономия уровней мышления Б.Блюма [23, 14], которая в 1999 году была уточнена и усовершенствована (однако очень усложнена) Лорином Андерсоном и коллегами. Новая версия учитывает более широкий набор факторов, которые оказывают влияние на преподавание и учение. В уточненной таксономии сделана попытка исправить некоторые ошибки первоначальной таксономии. В отличие от версии 1956 года, новая таксономия проводит различие между знанием о том, «что», т.е. содержанием мышления и знанием того, «как», то есть, процедур, используемых в решении проблем [22,24,27].

В процессе оценки учебных достижений эффективна таксономия по уровням проблемности М.И.Махмутова, хотя подробно эта проблема не раскрыта в его работах. При разработке собственной методики педагога и составлении оценочных заданий по предмету интересна таксономия познавательных задач Толлингеровой, однако для итоговой оценки таксономия Б.Блюма пока наиболее эффективная.

Список литературы:

1. Баркер Дж. Опережающее мышление. Как увидеть новый тренд раньше других. Пер. с англ. [Текст] / Дж. Баркер. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 188 с.
2. Э. де Боно. Латеральное мышление [Текст] / Э. де Боно. – СПб: Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.
3. Вилькеев, Д. В. Постановка проблемных вопросов в процессе изучения основ наук [Текст] / Д. В. Вилькеев // Советская педагогика. – 1967. – №9.
4. Вилькеев, Д. В. Противоречия познания в школьном обучении [Текст] / Д.В. Вилькеев // Советская педагогика. – 1970. – №9.
5. Вилькеев, Д. В. Роль гипотезы в обучении [Текст] / Д.В. Вилькеев // Советская педагогика. – 1967. – №6.
6. Дружинин, В. Н. Когнитивная психология [Текст] / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
7. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н. М. Никольской [Текст] / Д. Дьюи. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
8. Индекс развития человеческого капитала // Центр инновационных технологий: информационно - инновационный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/ratings/human-development-index/human-development-index-info>
9. Исследование INSEAD: Глобальный индекс инноваций 2014 года // Центр инновационных технологий: информационно - инновационный портал [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/news/2014/07/18/6841>
10. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 211 с. ; Махмутов, М. И. Современный урок [Текст] / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 183 с.
11. Махмутов, М. И. Педагогические технологии развития мышления учащихся [Текст] / Махмутов М. И., Ибрагимов Г. И., Чошанов М. А.– Казань: ТГЖК, 1993. – 88 с.
12. Медоуз, Д. Х. Азбука системного мышления, пер. с англ. под ред. чл.-корр. РАН Н. П.Тарасовой [Текст] / Д. Х. Медоуз. – М.: Бином, Лаборатория знаний, 2013. – 343 с.
13. Пряникова, В. Г. История образования и педагогической мысли [Текст] / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. – М.: Новая школа, 1995. – 94с.
14. Рудик, Г. А. Инжиниринг процесса обучения в координатах таксономии Блюма и европейских компетенций [Текст] / Г. А. Рудик, Д. М. Шакирова, Е. В. Белошниченко. – Костанай, 2011. – 200 с.
15. Ушинский, К. Д. Избр. Пед. соч.: в 2-х т [Текст] / К.Д. Ушинский – М., 1974. – Т.2.
16. Ханбиков, Я. И. Русские педагоги Татарии [Текст] / Я.И. Ханбиков. – Казань. – 1968. –134с.
17. Шакирова, Д. М. Оценка интеллектуального потенциала одаренной молодежи в структуре молодежных сообществ [Текст] / Д. М. Шакирова, Е. П. Носкова, Д. Р. Гимадеева // Социология образования. – 2014. – № 11. – С. 42–54.
18. Шакирова, Д. М. Критерии оценки интеллектуального и образовательного потенциалов в информационном обществе [Электронный ресурс] // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество» Educational Technology and Society. – 2010. – Т. 13. – № 3. – Режим доступа: http://.ifets.ieee.org/russian/depository/v13_i2/html/15htm/
19. Шакирова Д. М. Интеллектуальный потенциал страны, региона, организации:

- критерии оценки в информационном обществе [Текст] / Д. М. Шакирова // Научный Татарстан. – 2013. – № 4. – С.156–171.
20. Шакирова, Д. М. Интеграция умений критически мыслить и работать в команде при обучении студентов вуза [Текст] / Д. М. Шакирова, Н. Ф. Плотникова // Инновации в образовании. – 2006. – № 3. – С. 120–132.
21. Шакирова, Д. М. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии [Текст] / Д. М. Шакирова, И. Ф. Сибгатуллина, Д. Ш. Сулейманов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 312 с.
22. Anderson, L. W. Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment ED 435630 [Текст] / L. W. Anderson. – 1999.
23. Bloom, B. S., (Ed.) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain [Текст] / B. S. Bloom. – New York: Longman. – 1956.
24. Costa, A. L. (Ed.) Developing minds: A resource book for teaching thinking [Текст] / A. L. Costa. – Alexandria, VA: ASCD. – 2000.
25. European innovation scoreboard 2008 Comparative analysis of innovation performance [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.inei.org.br/inovateca/estudos-e-pesquisas-em-inovacao/EIS2008_Final_report-pv.pdf
26. Global Competitiveness Report 2009–2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.weforum.org>
27. Marzano, R. J. Designing a new taxonomy of educational objectives [Текст] / R. J. Marzano – Thousand Oaks, CA: Corwin Press. – 2000
28. Meyer, Carol and Saltee, Tom. Make It Simpler [Текст] / Meyer, Carol and Saltee, Tom. – Addison Wesley Publishing Company. – 1983.
29. Polya G. How To Solve [Текст] / G. Polya. – It. Princeton University Press. – 1973.
30. PRO INNO Europe. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.proinno-europe.eu.

УДК 37.02

Шапирова Р.Р.

к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: railya-s@yandex.ru

ДИСПУТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности организации и проведения диспута с целью формирования у учащихся критического мышления. Использование данного метода создает условия для использования личного жизненного опыта, для формирования умения работать в группах, уважительно относиться к собеседникам и другим точкам зрения.

Ключевые слова: диспут, проблемное обучение, проблемная ситуация, критическое мышление.

Shapirova R.R.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department,
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
E-mail address: railya-s@yandex.ru

DISPUTE AS A MEANS OF FORMATION OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS

Abstract. The article considers the peculiarities of organization and holding of debate with the purpose of formation of students' critical thinking. The use of this method creates the conditions for the use of personal experience, to form skills to work in groups, show respect to interlocutors and other points of view.

Keywords: dispute, problem teaching, problem situation, critical thinking.

Главной задачей современного среднего образования являются раскрытие способностей каждого учащегося, формирование и воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Современному обществу и государству необходима свободная, творческая личность, обладающая критическим мышлением.

Формирование критического мышления учащихся позволяет в будущем гибко адаптироваться в современном информационном пространстве.

Процесс формирования критического мышления становится эффективнее при использовании проблемных ситуаций. Под проблемным обучением обычно понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Проблемный подход в обучении должен стать приоритетным направлением личностно-ориентированного подхода в обучении и должен реализовываться на всех уровнях организации учебного процесса. Проблемные ситуации повышают эффективность процесса обучения, стимулируют мыслительную деятельность, самостоятельный поиск информации, заставляют учащихся анализировать и обобщать. Одним из проблемных методов является диспут [1], [2].

Диспуты — это живые горячие споры на разные темы, волнующие воспитанников. Диспуты проводят в средних и старших классах на политические, экономические, культурные, эстетические, правовые темы: «О вкусах спорят», «Право быть или слыть», «Воспитанные ли мы люди?» и т. п. Диспуты ценны тем, что убеждения вырабатываются при столкновении и сопоставлении различных точек зрения. Для того чтобы вызвать у учащихся желание говорить необходимо тщательно выбирать темы наиболее интересные им, которые будут вызывать желание общаться, ситуации близкие современным школьникам. Такую обыденную тему как «Школа» можно разнообразить обсуждением проблем, связанные не только с учебой и предметами, но и взаимоотношения с учителями, сверстниками, родителями, вопросы, связанные с уверенностью в себе и своих силах, и другие проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся на протяжении всего своего обучения в школе. Необходимо создать определенную дружелюбную, доверительную атмосферу, для того чтобы учащиеся смогли раскрыть свои проблемы и переживания. Темы диспута должны содержать жизненно значимую для участников проблему, волновать их, тем самым звать к искреннему, открытому разговору. Тему могут подсказать сами ученики. Например: - Почему поведение не совпадает с требованиями жизни? - Как понимать слова Л.Н. Толстого «Спокойствие – душевная подлость»? - Как стать кузнецом своего счастья? - Откуда берутся равнодушные?

В основе диспута — спор, борьба мнений. Чтобы диспут дал хорошие результаты, к нему нужно готовиться. К диспуту разрабатывается 5—6 вопросов, требующих самостоятельных суждений. С этими вопросами участников диспута заранее знакомят. Иногда воспитатель может назначить участников спора. Выступления должны быть живыми, свободными, краткими. Тексты записывать не надо, иначе диспут будет скучным, формальным. Цель диспута — не вывод, а процесс. Но нельзя допускать, чтобы диспут превращался в спор ради спора. Педагог помогает

ребятам дисциплинировать мысль, придерживаться логики доказательств, аргументировать свою позицию. Для данного способа организации общения требуется тщательная подготовка как воспитателя, так и воспитанников. Вопросы готовятся заранее, к их подготовке полезно привлечь самих участников. В ходе диспута педагог должен уметь преподнести все так, чтобы воспитанники почувствовали его личность, волю, культуру. Сама суть диспута не позволяет педагогу грубо вмешиваться в спор, торопиться отвергнуть ошибочное мнение и навязывать свое мнение. Он должен быть терпеливым, деликатным. Данная манера поведения никого не унижает, не отбивает желания участвовать в полемике и высказывать свою точку зрения. Но и молчание для педагога непозволительно, поскольку всякая недоговоренность оставляет возможность для искаженных догадок, домыслов, неправильных толкований. Кроме того, спор есть спор, и задача педагога состоит в том, чтобы столкновение мнений и естественное желание воспитанников победить сохраняли общение в рамках культурных норм. Для этого заранее вводятся правила диспута, и педагог следит за их неукоснительным выполнением, вмешиваясь в спор, если нарушены эти правила (повторение уже высказанного без новых аргументов, «переход на личности», угрозы и оскорбления участников в адрес друг друга и т.д.).

Диспут — сложный метод и требует высокого уровня профессиональной подготовки учителя. Полезно заранее готовить школьников к будущим диспутам. Для этого можно дать им возможность несколько раз понаблюдать и послушать, как проводят диспуты старшеклассники. В зарубежных школах, где диспуты и дискуссии едва ли не главный метод формирования взглядов и убеждений, специально обучают правилам доказательного и запоминающегося выступления.

Диспут – пожалуй, наиболее сложный и интересный из методов формирования сознания личности. Обязательный элемент диспута – дискуссионность, столкновение разных мнений и необходимость воспитанников аргументировать, отстаивать свое мнение. Таким образом, если при организации беседы им достаточно пассивного следования ходу мысли педагога, то диспут представляет собой поиск самостоятельного решения проблемы в споре с помощью сопоставления различных точек зрения. Эффективность диспута как метода формирования сознания личности основана на следующей закономерности: знания и убеждения, которые сформировались при обсуждении различных точек зрения, отличаются гораздо большей стойкостью и гибкостью, чем при усвоении «готовых истин». Однако более высокие, чем при беседе, требования к развитию мышления и коммуникативных способностей воспитанников делают этот метод доступным для использования лишь с детьми среднего и старшего школьного возраста.

Особенно хорошо соответствует особенностям старшеклассника, так как личность, которая формируется на этой ступени развития, не стремится верить на слово, ней скорее проявляется желание сравнивать факты в поисках смысла жизни. Диспут дает участникам возможность анализировать понятия, защищать свои взгляды, убеждать других людей своей правоте. При участии в диспуте нужно не только высказать свою точку зрения, важно обнаружить слабые и сильные стороны суждения противоположного, подобрать доказательства, подтверждающие достоверность одной и опровергающие существование другой точки зрения. Диспут учит мужеству признать верную (но чужую!) точку зрения, отказавшись от неверной (но своей).

Диспут развивает умение мыслить логически и критически, учит владеть устной речью, организовать свои мысли, быть уверенным в собственных силах, работать в группе, сосредоточиться на сути проблемы, держаться на публике. Правильно организованный диспут формирует способность к сочувствию и терпимости к чужому мнению, к анализу слабых и сильных сторон противоположных точек зрения, умение поставить себя на место других, учит осознанию необходимости возврата к неразрешенным вопросам, чтобы вникнуть в них.

Метод диспут не только позволяет воспитывать речевую культуру, но и побуждает учащихся искать самостоятельные решения обсуждаемых проблем, что, в свою очередь, является стимулом, движущей силой познавательной деятельности[3]. Использование данного метода развивает у учащихся культуру критического мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых, вырабатывается умение работать в группах, уважительное отношение к собеседникам, интерес к другим точкам зрения, уважение мнения других, что способствует формированию коллектива. Подводя итоги, следует заключить, что идея организации и проведения диспута подчинена главной цели – формированию критического мышления учащихся, достижению их всестороннего развития.

Список литературы

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет.и exper. псих.исслед; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
2. Загвязинский В. И. Развитие творческих способностей учащихся на основе самостоятельного проблемного анализа учебного материала. – М. : АПН СССР, 1984. – С. 129-134.
3. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 2: Процесс воспитания. — 256 с.

УДК 378

Шарифуллина С.Р. ¹, Жесткова Ю.К. ²,

¹к.п.н., старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

²старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail:SRSharifullina@kpfu.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНИЮ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Аннотация: В статье рассмотрены курсы, преподаваемые в высшем учебном заведении, в которых происходит формирование у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», готовности к управлению физкультурно-спортивной деятельностью.

Ключевые слова: будущий педагог, физкультурно-спортивная деятельность, управление.

Sharifullina S.R. ¹, Zhestkova Yu.K. ²,

¹к.п.н., senior teacher of department of theoretical bases
physical culture and health and safety of FGAOU WAUGH «Kazan Federal University»,
Russia, Yelabuga

E-mail:SRSharifullina@kpfu.ru

² senior teacher of department of theoretical bases of physical
culture and health and safety of FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia,
Yelabuga

PROBLEM TRAINING IN THE COURSE OF FORMATION READINESS OF STUDENTS FOR MANAGEMENT SPORTS ACTIVITY

Abstract: In article the courses taught in a higher educational institution in which there is a formation at the students who are trained in the Pedagogical education direction, readiness for management of sports activity are considered.

Keywords: future teacher, sports activity, management.

Современный выпускник педагогического вуза должен быть не только специалистом, знающим свой предмет, но и педагогом, способным применять здоровьесберегающие технологии, и готовым эффективно управлять физкультурно-спортивной деятельностью для формирования и поддержания здоровья и развития физических способностей учащегося. В связи с этим одной из задач высшего учебного заведения является обеспечение будущих педагогов знаниями, умениями и навыками управления рассматриваемым видом деятельности, формирование готовности осуществлять оздоровительную деятельность в образовательном процессе, используя разнообразные формы работы [2].

Ведущим средством формирования готовности студентов педагогических вузов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью служило создание управленческих ситуаций, то есть выдвижение и обсуждение физкультурно-спортивных проблем с предложением стереотипных управленческих решений, с возможностью выдвинуть собственные идеи, которые в случае необходимости будущие педагоги должны защищать. Если в процессе защиты своего мнения студент достигает успеха, то это закрепляет управленческую позицию его личности, а неудача должна способствовать пересмотру собственной идеи или ее дальнейшей аргументации. Формулирование и аргументация собственной позиции формирует у студента необходимое управленческое умение мотивировать учащихся к необходимому виду деятельности.

Грамотная формулировка идей и проблем относится к основополагающим принципам управления. Четкое представление о проблеме способствует созданию таких ситуаций, которые давали возможность учащимся анализировать, систематизировать и обобщать новые знания.

В курсе «Психология физического воспитания и спорта» (второй курс изучается будущими педагогами физической культуры) использовались примеры стимулирования лиц, занимающихся физической культурой и спортом, к осуществлению физкультурно-спортивной деятельности. Преподаватели приводили различные способы, применявшиеся ранее на различных этапах развития общества для мотивации участников к осуществлению физкультурно-спортивной деятельности, а также предлагали различные методы стимулирования субъектов физкультурно-спортивного процесса для эффективного достижения цели, существующие на сегодняшний день, исходя из принципов современной школы менеджмента поведенческих отношений [1].

Любой управленец должен уметь анализировать. При этом должно учитываться, что анализ происходит в ходе всего процесса управления: с момента планирования до момента окончания. В ходе изучения дисциплины «Менеджмент в отрасли физическая культура и спорт» (изучается только на факультете физической культуры) акцент был сделан на формировании именно данного умения. Для этого вводились новые знания в области управления физкультурно-спортивной и педагогической деятельностью. Студентам предоставлялась информация различных воззрений на одну и ту же проблему для того, чтобы предоставить возможность студентам самостоятельно изучить полученную информацию, сопоставить данные, представить информацию на

научном уровне. Например, соотношение таких понятий, как «менеджмент» и «управление», «прогнозирование» и «диагностика» и так далее. Для решения поставленных задач студенты могли использовать различные источники получения информации (библиотека, интернет, мнения других преподавателей).

Основным курсом, ориентирующим на физическое воспитание студентов и обучения их базовым способам оздоровления средствами физической культуры и спорта и развития физических качеств личности, является «Физическая культура». Осуществление экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью проходило при содействии преподавателей по физической культуре. Нами была проведена беседа, в ходе которой актуализировалась проблема формирования готовности будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью. Так, в ходе изучения предмета «Физическая культура» создавались ситуации, которые требовали принятия оперативного решения для достижения наиболее оптимального результата. В процессе изучения данной дисциплины студенты получали возможность не только совершенствовать собственные физические качества способами, предложенные преподавателями, но и сами выступали в роли педагогов, использующих новые упражнения для физического развития обучаемых.

Применение квазипрофессиональных методов изучения материала способствовало тому, что при изучении гуманитарных дисциплин по вопросам физкультурно-спортивной деятельности и теоретических вопросов по курсу «Физическая культура» акцент делался не на заучивании теоретических основ управления процессами в физкультурно-спортивной деятельности, технологий управления в отрасли физической культурой и спортом, а на прогнозировании их возможного положительного или отрицательного влияния на субъектов физкультурно-спортивного процесса, на формирование различных ресурсов, имеющих или возникающих в ходе физкультурно-спортивной деятельности. Значимым итогом являлось формирование готовности будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью, как качества его личности, что определяет его общую профессиональную готовность и в целом профессиональный рост как будущего учителя.

Большое внимание на занятиях по физической культуре уделялось самостоятельной работе студентов. Будущим педагогам давалось задание: разработать комплекс физических упражнений из новых видов спорта для совершенствования двигательных качеств сокурсников и применить этот комплекс на занятии. При этом требовалось учитывать требования, предъявляемые к организации и проведению занятий по физической культуре относительно возрастных и индивидуальных особенностей предполагаемых занимающихся. Таким образом, использовалось создание физкультурно-спортивных значимых ситуаций, в том числе путем имитации будущей профессиональной деятельности, что способствовало развитию у них таких умений и навыков, как целеполагание, планирование, прогнозирование, организация, контроль. Например, студенту было необходимо из всего многообразия спортивных видов деятельности выбрать тот вид спорта, который направлен на совершенствование координации учащихся младших классов. При проведении занятия будущий учитель должен использовать имеющийся в вузе спортивный инвентарь, выбор формы проведения занятия оставался за студентом. В итоге, студенты стали проявлять большую активность на занятиях физической культурой, ими были представлены элементы таких видов спорта, как фитнес-йога, фитбол, танцевальная йога, тай-бо, шейпинг, степ-аэробика.

Таким образом, у студентов формировалось осознанное восприятие учебного процесса, как способа развития критического мышления, творческого потенциала и познавательной самостоятельности. В ходе практических занятий будущие педагоги

приобретали умения и навыки самостоятельной деятельности, ведения дебатов, самоконтроля, конструктивного отстаивания собственной точки зрения.

Список литературы:

1. Ахметов Л.Г. Условия подготовки будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью / Л.Г. Ахметов, С.Р. Шарифуллина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. - №3. – С.19-28.
2. Ахтариева Р.Ф. Педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью / Р.Ф. Ахтариева, С.Р. Шарифуллина // Научные труды Sworld. – 2012. – Т.15. - №1. – С.41-43.

Шарыпова Н. Х.

д.ф.н., профессор кафедры философии и права
ФГБОУ ВО «Казанский государственный аграрный университет»
Россия, Казань
E-mail: snailyahi@listl.ru

**ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ
АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА
В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»**

Аннотация. В статье показывается возрастание роли практикоориентированных программ подготовки специалистов, об организации обучения языкам в ходе приобретения профессии в процессе обучения в вузе. Обосновывается положение об объективной потребности в развитии профессиональных языковых компетенций как системы

Ключевые слова: практикоориентированные программы, профессионально-педагогические кадры, система языковой подготовки, формирование языковых компетенций, система профессионального образования, языковая личность.

Sharipova N. H.

Phys.N., Professor of philosophy and law IN the Federal STATE budget institution
«Kazan state agrarian University»
Russia, Kazan
E-mail: snailyahi@listl.ru

**LANGUAGE COMPETENCE OF SPECIALISTS
THE AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX
IN THE SYSTEM «SCHOOL-UNIVERSITY»**

Abstract. The article shows the increasing role of practice-oriented training of specialists, organization of language training in the acquisition profession in the learning process at the University. The author proves the thesis about the objective needs in the development of professional competencies of language as a system

Key words: practice-oriented program, professional-pedagogical personnel in the system of language training, the formation of language skills, vocational education, language personality.

Изучение развития рынка показывает, что совершенствование деятельности агропромышленного комплекса страны зависит от способности специалистов этой сферы к развитию на основе анализа внешней и внутренней среды, управления бизнес-процессами, планирования, реализации, анализа и оценки результатов деятельности. Благодаря новым теориям и практике управления развитием АПК становится

понятным, что совершенствование деятельности предприятий включает приобретаемые в процессе обучения компетенции, основанные на стратегическом видении развития и перемен, называемой универсальной системой показателей деятельности. Поступающий учиться в профессиональное образовательное учреждение должен понимать, что его собственные цели обучения должны совпадать с целями тех организаций, где, скорее всего, он покажет ожидаемые результаты [3].

В начале учебного года вступил в действие новый Закон об образовании, который предписал ряд новых подходов, определяющих основы механизмов реализации практикоориентированных программ подготовки специалистов. Новые требования к качеству образования, утверждение профессиональных стандартов предполагают необходимость изменений в системе организации обучения в вузе. Актуализация анализируемой проблемы открывает возможность определять направления организации деятельности заинтересованных сторон в образовании

По итогам послания Президента Федеральному собранию Министерству образования и науки поручено разработать и утвердить комплексную программу повышения профессионального мастерства педагогических работников. Это, в первую очередь, затрагивает проблему создания условий для того, чтобы реализовать цели по расширению практической подготовки будущих специалистов сферы образования. Как известно, предполагается организация базовых кафедр в школах, которые дадут возможность вести совместную образовательную деятельность, руководство научными исследованиями с учащимися в школах. Во-вторых, в условиях сетевого формата реализации образовательных программ, впервые предполагается возможность объединения усилий вузовских педагогических программ, успешных педагогических колледжей и средних образовательных учреждений. Этого предполагается достичь в условиях развития сотрудничества с ведущими вузами. Учащимся будет представлена возможность работать в современных компьютерных классах факультета, кафедры. В таких условиях учащимся, проявляющим заинтересованность в углубленном изучении школьных дисциплин, открывается возможность принимать активное участие в занятиях научных групп вуза. В данных условиях совместная работа компетентных ученых вузов и педагогов школ и других представителей педагогической профессии, работающих в школе, во многом усилит управление развитием системы способностей, составляющих основу подготовки будущего специалиста в профессиональной школе. Наши исследования, также мониторинг потребностей рынка труда показали, что потребности в профессионально-педагогических кадрах такого уровня возрастают. На основе проведенных нами исследований в 2004 году, на базе ИМ и ТС было открыто направление по подготовке инженеров-педагогов. Подготовку таких специалистов осуществляли все технические специальные кафедры и кафедра татарского и русского языков, где сконцентрирован был блок психолого-педагогических дисциплин. В таких условиях организации учебной работы, выпускник получал возможность менять траекторию обучения. Например, если поступивший в вуз студент по определенному профессиональному направлению понимал, что неверно определил сферу будущей деятельности. Скажем, желает получить квалификацию учителя и работать в школе, либо в колледже, лицее. Такой опыт в Татарстанских вузах имеет место. В определённые годы в ряде технических вузов республики открылись педагогические факультеты или специальности. Такие инновационные учебные программы давно реализуются в ведущих университетах, где студент инженерных специальностей может получать педагогическую специальность. Например, в КНИТУ студенты имеют возможность переходить с программ технических профилей на программы педагогического образования и наоборот – получить квалификацию «Учитель технологических дисциплин». Помимо этого, магистерские программы ФДО позволяют повысить уровень квалификации действующих педагогов.

Кроме того существуют системы ППО, эклектические схемы подготовки кадров

для НПО и СПО, сохраняющие черты: либо высшее отраслевое (техническое, инженерное и др.) образование с дополнительной психолого-педагогической подготовкой, либо педагогическое образование, дополненное отраслевой подготовкой. Эти комбинации позволяют оптимально сформировать сочетание качеств педагога профессиональной школы и рабочего высокой квалификации, максимально осуществить интеграцию психолого-педагогической и отраслевой технологической подготовки. Отсюда соответствующий вывод, что отказываться от таких форм подготовки не следует. Учитывая это, нужно бы сохранить приём студентов на обучение в технические вузы на двуязычной основе. С концептуальной точки зрения специалист, например, агропромышленного комплекса получает специфическое системное образование, состоящее из трех интегрированных компонентов, включающих гуманитарную, отраслевую подготовку и подготовку по рабочей профессии. Одна из особенностей такой подготовки заключается в том, что студент получает навыки перевода с одного языка на другой и изучает иностранные языки. В связи с этим, основу наших исследований составило, прежде всего, изучение профессионального русского и татарского языков в техническом профессиональном образовании. Проведенное изучение системы языковой подготовки школьников к обучению в высшем профессиональном образовательном учреждении с позиции выбора технических профессий и подготовки их к будущей профессиональной деятельности позволило подчеркнуть несогласованность в содержании обучения в данных образовательных системах. Система занятий по формированию языковых компетенций, составляющих основу профессиональной деятельности, предполагает широкое применение родных языков при обучении общеобразовательным предметам в системе общего среднего образования.

В современном мире в целом большое значение имеет освоение нескольких языков. В республике Татарстан знание татарского, русского, английского и других иностранных языков для будущих инженеров помогает обмениваться информацией между собой, получать многообразную и разностороннюю информацию в глобальных сетях, пользоваться Интернетом, вести деловые переписки, достойно представлять республику на мировом уровне.

В Конституции РТ государственным языком наряду с русским стоит татарский язык, поэтому требования к государственному языку и его статусу должны стать основными параметрами модели, к которой должен постепенно, последовательно приближаться татарский язык [2]. Создание оптимального языкового пространства государства требует четкого определения функционального соотношения языков. При этом татарский язык как государственный должен занять достойное место. Государственный язык выполняет важные функции в государственной и общественной жизни. Это, прежде всего язык, на котором происходит обмен информацией, ведется документация, который употребляется в средствах массовой информации. Владение родным языком является необходимым условием его сохранения и передачи поколениям. Государство, в свою очередь, закрепляет за собой обязанность способствовать созданию условий для изучения и функционирования родного татарского языка. Одновременно усилия государства направлены не только на возрождение и расширение функций татарского языка, но и на сохранение общекультурных функций русского, на развитие языков других этнических групп. В частности, на сегодняшний день актуальными являются английский, немецкий, французский, китайский т.д.

Система профессионального образования Казанского ГАУ осуществляет подготовку специалистов для агропромышленного комплекса. В данной статье с целью обеспечения четкости изложения придерживаемся следующего понимания этих функций:

- языковое образование в системе «школа-вуз, направленное на подготовку

абитуриентов всех уровней выбору профессий технических направлений при обучении в школе общеобразовательным предметам;

- языковое образование по формированию языковых компетенций в ходе профессионального обучения студентов для осуществления успешной профессиональной деятельности в будущей профессиональной деятельности и карьерному росту;

- система языкового образования по приобретению языковых компетенций в ходе профессионального обучения иностранных студентов.

Знание языков на профессиональном уровне несёт в себе культурные функции. Одна из них определяется участием в воспроизводстве рабочих кадров путём образования профессионального потенциала членов общества. Другая направлена на формирование разносторонне развитой личности. Культурная функция языковой личности состоит в воспроизводстве и развитии материальной и духовной культуры определенных слоев и групп, как учащейся, так и работающей молодежи. Эти функции профессионально-педагогического образования имеют общий, не конкретизированный по отношению к отдельным сферам общественной жизни характер.

Между тем, рассматриваемая система профессионально-педагогического образования выполняет в обществе ряд вполне определенных экономических функций. К экономической функции относится, в первую очередь, насыщение профессиональной структуры общества профессиональными кадрами агропромышленного комплекса соответствующей квалификации со знанием языков на профессиональном уровне. Языковое профессиональное образование воздействует на экономику опосредованно. Через качество деятельности специалистов в значительной мере зависит эффективность производства.

Социальными функциями формирования языковой личности являются воспроизводство и изменение социальной структуры общества, ее конкретных элементов. Прямо и непосредственно воспроизводятся слои профессиональных работников, косвенно, опосредованно, т.е. через начальное и среднее профессиональное образование, рабочих различных специальностей. Профессиональное образование способствует сохранению в обществе социальной мобильности, которая охватывает как педагогических работников вузов, так и лиц, занятых в рабочих профессиях. Последнее является важным в связи с возрастанием общественной потребности в высококвалифицированных рабочих. А это значит, что традиционно понимаемого начального профессионального образования становится явно недостаточно. Профессионально-педагогическое образование объективно способствует росту потребности будущих рабочих в знаниях, в совершенствовании собственного образовательного уровня и преодолению «тупикового» характера начального профессионального образования. С этим связана и культурная функция формирования профессионально языковых компетенций специалиста. Его получение стимулирует процессы пробуждения и реализации потребностей личности в создании, потреблении и распространении ценностей культуры. Образование преследует в качестве одной из своих важнейших целей создание условий для формирования и развития творческой деятельности, совершенствования культурного уровня будущих инженеров агропромышленного комплекса.

Таким образом, организация обучения языкам в ходе приобретения профессии в процессе обучения в вузе не самоцель. Для профессионального образования такое развитие связей, отношений с обществом, государством, производством и человеком имеет особое значение. Оно направлено на становление будущего специалиста, осуществляющего учебную деятельность в системе высшего профессионального образования. Отсюда следует, что существует объективная потребность в развитии профессиональных языковых компетенций как системы, оно должно качественно измениться, стать адекватным социально-экономическим условиям, обеспечить рост

экономики и удовлетворение новых запросов человека и общества.

Список литературы:

1. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2016 [Глава 5 стр. 50]
2. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 года №1666 «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года».
3. Подготовка кадровых ресурсов в систему регионального агрообразования в условиях Казанского ГАУ. Казань: Изд-во Казанского ГАУ, 2011.– С. 446-454.

УДК 517.4(077)

Шилова З. В.

к.п.н., доцент кафедры фундаментальной и компьютерной математики
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» Россия, г. Киров

E-mail: zoya@soi.su

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СРЕДНИХ СТЕПЕННЫХ

Аннотация: В статье раскрываются некоторые аспекты технологии проблемного обучения, приводятся примеры использования проблемных задач при проведении спецкурса по изучению средних степенных.

Ключевые слова: технология проблемного обучения, проблемные задачи, средние степенные.

Shilova Z. V.

Ph. D, assistant professor of fundamental and computer mathematics
Vyatka State University, Russia, Kirov

E-mail: zoya@soi.su

PROBLEM TASKS IN THE STUDY OF THE FUNCTION OF AVERAGE POWER

Abstract: The article describes some aspects of technology problem-based learning, Here are a few examples of use of problem tasks in conducting mathematical course for the study of average power.

Keywords: technology problem-based learning, problem tasks, the average power

В современных условиях школа должна давать учащимся не только определенные знания, умения и навыки, но и должна научить обучающихся самостоятельно и творчески мыслить, создавать условия для их творческой самореализации.

Регулярное и уместное использование проблемных задач в спецкурсе по изучению средних степенных позволяет в определённой мере это реализовать. Предлагаемый нами спецкурс рассчитан на учащихся старших классов общеобразовательной школы, так как именно к концу 9-го класса учащиеся имеют необходимую базу знаний для изучения этого курса.

Решение задач в обучении выступает и как цель, и как средство обучения. В педагогической литературе специальное внимание уделяется проблемным задачам. Балл Г. А. дает им такое определение [1]: «Проблемная задача – ситуация, требующая от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе его связей с известным в условиях, когда субъект не обладает способом (алгоритмом) этого действия». Дышинский Е. А., Лурье А. М. и Людмилов Д. С. дают

следующее определение [2]: «Задача является проблемной, если она вызывает интеллектуальное затруднение, то есть содержит проблемную ситуацию». Оконь В. характеризует, что [3] «при преодолении трудности задача утрачивает свой проблемный характер». Необходимость преодоления трудности появляется у учащихся чаще тогда, когда они сталкиваются со следующими фактами:

1. Недостаточность знаний для решения поставленной проблемы.
2. Необходимость применения имеющихся знаний в новых условиях.
3. Нерациональность выбранного способа решения задачи (громоздкие вычисления, преобразования и др.)
4. Наличие противоречий между имеющимися знаниями и вновь установленными фактами.

В зависимости от того, каким образом осуществляется педагогом учебный процесс, выделяют три уровня реализации технологии проблемного обучения:

- 1) осознание общей проблемной ситуации, ее анализ;
- 2) формулировка конкретной проблемы, решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их);
- 3) проверка правильности решения проблемы.

При традиционной технологии обучения учитель сам формулирует и решает проблему (выводит формулу, доказывает теорему и т. д.) Учащемуся необходимо понять и запомнить чужую мысль, запомнить формулировку, принцип решения, ход рассуждения. Здесь учитель ставит проблему, формулирует её, указывает на конечный результат и направляет самостоятельные поиски ученика [4, с. 149]. После проведенного анализа переход идет на этап формулирования проблемы, преобразования задачи, сравнения, поиска аналогов и др. В результате проделанной работы учащиеся выдвигают варианты решения проблемы. Затем выбранные варианты проверяются, исключаются неверные заключения и развиваются достоверные положения. Здесь у ученика воспитывается способность самостоятельно формулировать и решать проблему, а учитель выступает в роли консультанта. На третьем уровне учитель уже не указывает на проблему: ученик должен увидеть её самостоятельно, исследовать и возможности, и способы её решения. Если педагог чувствует, что обучающиеся затрудняются выполнить то или иное задание, то он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести учащихся на более низкий уровень технологии проблемного обучения. Трехуровневая технология проблемного обучения применима при постановке задачи на «открытие» простого математического закона, правила правописания, исторической или биологической закономерности [4].

Разрабатывая свой спецкурс, мы учитывали уровни реализации технологии проблемного обучения, а также требования к проблемной задаче, обеспечивающие её педагогическую эффективность:

1. Учащиеся должны быть подготовлены к частичному или полному решению задачи, она должна быть им понятна и в определенной мере доступна (теоретическое обеспечение).
2. Задача, обычно проблемная «в себе», должна стать проблемной для учащихся. Для этого необходимо теми или иными способами вызвать у учащихся интерес к задаче, а значит, и интеллектуальную активность.

Проблемные задачи в авторском спецкурсе играют как ведущую, так и локальную роль в изучении нового учебного материала. При этом реализуются такие локальные цели обучения математике, как:

- а) введение новых математических понятий (например, среднее степенное порядка t и т. д.);
- б) мотивация полезности изучения нового материала;
- в) изучение новых свойств известных математических объектов (например,

различные метрические соотношения в треугольнике, четырёхугольнике, пирамиде (треугольной и четырехугольной), прямоугольном параллелепипеде и т. д.);

г) установление интегративных и внутрипредметных связей;

д) ознакомление с нетрадиционным методом решения задач и сравнение эффективности различных методов решения одной и той же задачи (например, доказательство неравенства Коши).

Заметим, что функция, связывающая все средние степенные, имеет вид [6, 7]:

$$\bar{X}_k = \left(\frac{\sum_{i=1}^n x_i^k \cdot n_i}{n} \right)^{\frac{1}{k}}, \quad (1)$$

где x_i – индивидуальное значение случайной величины (варианты) ($i \in N$); n – число значений, которые приняла случайная величина; n_i – повторяемость (частоты) отдельных значений случайных величин (вариант); k – величина, определяющая вид средней степенной.

Средняя степенная (средняя величина) всегда именованная и имеет ту же единицу измерения, что и отдельные единицы совокупности. Функция (1) обладает рядом свойств, в том числе она непрерывна и монотонна.

Сводная таблица формул для расчёта средних степенных

K	Наименование средней	Формулы для нахождения средней	
		Простая	Взвешенная
-1	Средняя гармоническая \bar{X}_H	$\bar{X}_H = \frac{n}{\sum_{i=1}^n \frac{1}{x_i}}$	$\bar{X}_H = \frac{n}{\sum_{i=1}^k \frac{m_i}{x_i}}$
0	Средняя геометрическая \bar{X}_G	$\bar{X}_G = \sqrt[n]{x_1 \cdot x_2 \cdot \dots \cdot x_n}$	$\bar{X}_G = \sqrt[n]{x_1^{m_1} \cdot x_2^{m_2} \cdot \dots \cdot x_k^{m_k}}$
1	Средняя арифметическая \bar{X}	$\bar{X} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} = \frac{1}{n} \cdot \sum_{i=1}^n x_i$	$\bar{X} = \sum_{i=1}^k (x_i \cdot p_i^*)$
2	Средняя квадратическая \bar{X}_R	$\bar{X}_R = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n x_i^2}{n}}$	$\bar{X}_R = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^k (m_i \cdot x_i^2)}{n}}$
3	Средняя кубическая \bar{X}_K	$\bar{X}_K = \sqrt[3]{\frac{\sum_{i=1}^n x_i^3}{n}}$	$\bar{X}_K = \sqrt[3]{\frac{\sum_{i=1}^k (m_i \cdot x_i^3)}{n}}$

Здесь $p_i^* = \frac{m_i}{n}$ – относительная частота i -го значения случайной величины;

$$i=1, 2, \dots, k; \sum_{i=1}^k m_i = n.$$

На занятии спецкурса перед введением свойства монотонности функции

среднего степенного для n чисел учащимся предлагается решить следующую задачу: «Найти среднюю скорость движения на двух участках равной длины и сравнить со средним арифметическим скоростей на этих участках». После решения данной задачи ставится вопрос: «Всегда ли будет иметь место выявленная закономерность?» Выдвигается гипотеза: «средняя скорость движения на n участках равной длины не превосходит среднего арифметического скоростей на этих участках», то есть

необходимо доказать, что
$$V_{cp} = \frac{n}{\frac{1}{V_1} + \frac{1}{V_2} + \dots + \frac{1}{V_n}} \leq \frac{V_1 + V_2 + \dots + V_n}{n},$$
 где V_i – скорость на

i -ом участке. Иными словами, среднее гармоническое n чисел не превосходит среднего арифметического n чисел, $\overline{X_H} \leq \overline{X}$. Здесь у обучающихся возникает трудность, связанная с недостатком знаний. Далее учащимся следует напомнить о неравенстве Коши, $\overline{X_G} \leq \overline{X}$. В свою очередь, введение свойства монотонности функции среднего степенного для n чисел, позволяющее приведённые выше неравенства рассматривать как частный случай, и тем самым позволяет легко разрешить возникшую проблему.

Заметим, что метод нахождения средней скорости неравномерного движения известен учащимся ещё из курса физики 9 класса. Однако, здесь речь ведётся о доказательстве в общем случае. Эта задача позволяет по-новому взглянуть на пройденный материал и осуществлять интегративную связь. Можно обратить внимание учащихся на математический смысл средней скорости – среднее гармоническое скоростей на соответствующих участках. В случае неравных путей задачу можно обобщить с использованием взвешенных средних.

Здесь также необходимо обратить внимание обучающихся, что, например, в биологических, экологических, медицинских исследованиях для нахождения средней величины используют различные средние степенные [7, с. 80-88]. Например, если необходимо изучить развитие тех или иных признаков во времени, то наиболее точной характеристикой средних изменений станет средняя геометрическая $\overline{X_G}$. Например, при изучении изменения высоты стебля, среднего темпа прироста, листовой поверхности в разные периоды жизни растения, уровня загрязнённости воды, темпов прироста численности населения, численности популяции организмов, увеличения линейных размеров, прибавок массы, титрования вакцин и т. п.

Если значения x_i выражаются мерами, эквивалентными площади, более точной характеристикой средней будет средняя квадратическая $\overline{X_R}$. Например, когда изучается диаметр корзинок растения, с которым связана урожайность этой культуры; величина листовых пластинок, от которой зависит продуктивность фотосинтеза; размеры колоний микроорганизмов, продуцирующих те или иные активные вещества, и т. п.

Средняя кубическая $\overline{X_K}$ более точно представляет среднюю, если значения варьирующегося признака X связаны с объёмными единицами. Например, при изучении объёма плодов, пыльцевых зёрен и т. п. Для всех случаев основным условием научного подхода при нахождении средней является качественная однородность объектов, составляющих совокупность.

Отметим, что при планировании проблемного изучения определенной темы, нами была учтена специфика содержания изучаемого материала, его сложность, характер, также большое внимание было уделено выявлению внутренних условий мышления учащихся и предварительной работе:

1) выявлен уровень знаний и представлений обучающихся по данной теме, учтены типичные ошибки, допускаемые школьниками;

- 2) предусмотрены необходимые сведения и способы их сообщения;
- 3) выявлены возможности учащихся.

В зависимости от выявленного уровня внутренних условий мышления для учащихся разрабатывается соответствующая система конкретных заданий, рассчитанных на то, чтобы обнаружить противоречие на пути движения школьников от незнания к знанию и тем самым создать проблемные ситуации.

В свою очередь, продуманное и рациональное использование проблемных задач (в том числе и в спецкурсе по изучению средних степенных) учит школьников самостоятельно мыслить и позволяет сделать обучение максимально развивающим как мышление, так и познавательные, творческие способности учащихся.

Список литературы:

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Дышинский Е. А., Людмилов Д.С., Лурье А.М. Некоторые вопросы проблемного обучения математике. – Пермь, 1975. – 116 с.
3. Калинин С.И., Шилова З.В. К вопросу о геометрической иллюстрации средних величин // Математика в школе. – 2001. – №9. – С. 70-73.
4. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учебное пособие. – М.: Академия, 2000. – 288 с.
5. Оконь В.В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
6. Шилова З.В. Факультативный курс «Средние величины» для учащихся старших классов средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2003. – 17 с.
7. Шилова З.В., Шилов О.И. Теория вероятностей и математическая статистика: учебное пособие. – Электронные текстовые данные. – Саратов: Ай Пи ар Букс, 2015. – 158 с.

УДК 159.9

Шимрова Л. А.

психолог–консультант, научный руководитель программ
ООО «Консультационная группа «Альфа»» Россия, г. Казань
E-mail: lshimrova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ НЕДОСТАТОЧНОЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА

В этой статье будем рассматривать способы оказания воздействия на восприятие в целях оказания влияния на личность. Фильтры восприятия - оценочные установки, т.е. собственные определения что хорошо, а что плохо. Не оказав существенного воздействия на оценочные установки невозможно повлиять на чье-либо решение что-либо делать или же не делать. Необходимо эти фильтры сменить, что особо актуально в мотивации в кризисных ситуациях, когда человек деморализован неуспехом, его психическое состояние нестабильно и характеризуется немотивированным упрямством.

Ключевые слова: личность, фильтры восприятия, психическое состояние, мотивация к обучению, кризисная ситуация

Shimrova L.A.

counselor, supervisor of programs LLC «Consulting group «Alpha»» Russia Kazan E-mail: lshimrova@yandex.ru

PROTECTIVE BEHAVIOR OF THE INDIVIDUAL IN CASE OF INSUFFICIENT MOTIVATION TO LEARN IN CRISIS

In this article, we will consider ways to influence the perception of the purpose of influencing a person. The filters of perception - the estimated installation, ie own definitions of what is good and what is bad. Do not have a material impact on the valuation settings can not affect anyone's decision to do something or not to do. It is necessary to change these filters, which is especially important in the motivation in times of crisis, when people demoralized by the failure of his mental state is unstable and is characterized by unmotivated stubbornness.

Keywords: personality, perception filters, mental condition, motivation to learn, crisis

В этой статье будем рассматривать способы оказания воздействия на восприятие в целях оказания влияния на личность. Из опыта разработки и проведения программ психологических тренингов можно сказать, что как массированное воздействие, так и старания отдельной личности не могут миновать фильтров нашего восприятия. Фильтры восприятия - оценочные установки, т.е. собственные определения что хорошо, а что плохо. Не оказав существенного воздействия на оценочные установки невозможно повлиять на чье-либо решение что-либо делать или же не делать. Необходимо эти фильтры сменить, что особо актуально в мотивации в кризисных ситуациях, когда человек деморализован неудачей, его психическое состояние нестабильно и характеризуется немотивированным упрямством. На преодоление этого упрямства может быть затрачено значительное количество временного ресурса, а положительный эффект может так и не последовать. Потому без оказания воздействия на оценочные установки личности невозможно добиться значительного повышения мотивации.

Психика человека настроена на поиск лучшего и более ценного, поэтому все новое привлекательно для нас как потенциально лучшее. Эффект новизны. Он часто применяется в рекламе и в смежных областях для привлечения внимания. Восприятие - это передовые рубежи того, что будет впоследствии воспринято, удостоится пристального внимания и подробного рассмотрения. Именно сюда и направляется воздействие для оказания влияния. Но как было определено в практике работы по программам повышения уровня мотивации сотрудников коммерческих предприятий в условиях кризиса именно новизна и является стимулом, который порождает мощное и упорное сопротивление человека в попытках действовать старыми привычными способами, использовать старые навыки. Подобное поведение сильно сказывается на производительности труда, эффективности деятельности. Человек настаивает на своих убеждениях, хотя пришло время их сменить на новые соответствующие духу времен. Нужно учесть, что в условиях кризиса эффект новизны не является мотивирующим сам по себе без комплекса мер по дополнительному раскрытию преимуществ новых убеждений. Поэтому в процессе мотивации сотрудников и прочих лиц на момент любого кризиса необходимо первоначально воздействовать на оценочные установки человека, дабы избежать ненужного сопротивления в отстаивании правильности своих убеждений.

Первый этап представляет из себя период расшатывания убеждений, где количество повторений является основным средством воздействия на убеждения. Сто раз скажут про красное, что оно черное - засомневаешься, начнешь приглядываться. Надо последовательно и в разнообразных формулировках продвигать новые установки и ценности до образования бреши в старых убеждениях.

На втором этапе следует использовать силу влияния референтной группы на формирование убеждения. Для этого необходимо как можно чаще помещать растерявшегося человека в среду людей, действующих в нужном ключе. Неплохо

проводить тренинги, семинары или другие обучающие программы, чтобы человек вошел во вкус освоения нового вместе с другими людьми так же находящимися в условиях обучения. Равные стартовые условия общей начальной некомпетентности по предмету обучения всех участников процесса обучения, позволяют очень заметно снизить уровень напряженности и сопротивления неадаптированного к кризису человека.

Третий этап должен быть посвящен работе с эмоциональной сферой личности. Поскольку нестабильность психического состояния закономерна в условиях кризиса, необходимо воздействовать на эмоциональном уровне, т.к. в момент сопротивления человек занимает жесткую позицию, характеризующуюся слабым уровнем анализа. В момент переживания кризиса человек, как правило, очень эмоционален и плохо контролируем. Он часто гневается и ищет виноватых. Необходимо перенаправить гнев на преодоление ситуации, показав временность возникших затруднений, которые нужно преодолеть, а гнев даст энергию на прорыв. Также часто человек в эмоционально перегруженном состоянии впадает в иллюзорную эйфорию, питая необоснованные надежды на светлое будущее. Неоправданные надежды в дальнейшем озлобляют человека, образуя замкнутый круг. Причиной же служат оценочные установки неадаптированной личности, которая воспринимает, текущие трудности как непреодолимое препятствие и вследствие этого переживает крайнюю степень неудовлетворенности. Результатом являются деструктивное состояние, находясь в нем человек сеет вокруг себя разрушения. Задания нужно давать небольшими частями, чтобы была возможность испытывать радость преодоления и удовлетворенность.

Ожидание неудачи столь характерное для человека в условиях кризиса оказывает очень мощное блокирующее мотивацию воздействие, ослабляет волевые процессы. В состоянии ожидания неудачи проявления пугливости, переходящей в панику весьма распространены. Нагнетание обстановки будет непереносимой нагрузкой и завершится деструктивным действием. Угрозы обязательно приведут к срыву или стагнации. Поэтому в условиях кризиса эмоцию страха, как ключевую мобилизующую нужно использовать по назначению. Человек должен бояться вполне предметно или боли, или потери, а не будущих действий. Именно боязнь будущих действий, становится причиной неэффективности и падения мотивированности действий. Предметный страх мобилизует на преодоление трудностей, а беспредметный лишает личность активности или же приводит к панической суете. При мотивировании с использованием эмоции страха, границы опасности должны быть четкими, суть опасности ясна. В противном случае опасная неопределенность вызовет фрустрацию и мотивация преодоления будет низкой. А в условиях кризиса именно мотивация преодоления является необходимым условием продуктивности любой деятельности.

УДК 81'33, 37.01

Шиннерль М.

Главный администратор международных программ и проектов,
Институт содействия интеллектуальным интеграциям IFIE,
Австрия, г.Вена

E-mail: michaela.schinnerl@gmail.com

**ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ФЕМИНИСТСКОЙ
ЛИНГВИСТИКИ В РОССИИ И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Аннотация. В статье раскрываются направления интенсивных исследований гендерных вопросов и рассмотрения женщин в немецко-говорящих странах. Также рассматриваются тенденции развития исследования данного направления в российской

науке, в том числе в отношении образовательных аспектов.

Ключевые слова: феминистская / гендер(ная) лингвистика, женский вопрос, гендерные исследования, историческое развитие феминизма, социолингвистика, три волны феминизма, педагогический аспект, гендерные исследования в педагогике.

Schinnerl M.

Chief Administrator of International Programs and Projects,
Austrian Institute to promote intelligent integration (Vienna, Austria)

E-mail: michaela.schinnerl@gmail.com

**THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF FEMINIST LINGUISTICS IN
RUSSIA AND ITS PEDAGOGICAL ASPECT**

Abstract. The article reveals the direction of intensive studies of gender and consideration of women in the German-speaking countries. It also discusses trends in the development of this direction of research in the Russian science, including in relation to educational aspects.

Key words: feminist linguistics, women's issue, gender studies, historical evolution of feminism, sociolinguistics, three waves of feminism, the pedagogical aspect of gender studies in pedagogy

Начало западного женского движения ведет в эпоху Просвещения, когда люди начали говорить о равенстве всех людей. Это требование также напоминает о времени Французской Революции, когда был провозглашен тот призыв. Права граждан должны применяться не только к мужчинам, но и к женщинам. Важную роль сыграла француженка Олимпия де Гуж и ее *Déclaration des droits de la Femme et de la Citoyenne* (Декларация прав женщин и гражданок) в 1791 г.

Что касается истории женского движения и феминизма, чаще всего говорят о трех волнах, которые сформировались в США и Западной Европе. В дальнейшем приведен обзор истории женского движения, при котором развернулась новая исследуемая область феминистской лингвистики. В литературе по феминистской лингвистике постоянно упоминают, что уже хорошо разработан раздел социолингвистики, который получил признание второй волны феминизма [3, стр. 3]. Однако редко объясняют, какие это именно периоды и какими ключевыми историческими данными они связаны. Ниже приводится краткое изложение исторического развития женского движения на Западе. Считается полезным для того, чтобы лучше понять развитие феминизма в России. В основном, однако, следует отметить, что в науке мало согласия относительно того, где должна начинаться волна, где она заканчивается и – в итоге – что именно она вызывает. Но, в общем, речь пойдет о понимании, что, по мнению большинства исследователей, является «универсальным».

Женское движение и развитие феминизма являются не единичными движениями и убеждениями, а широким диапазоном требований, взглядов и способов мышления. Само понятие феминизма, которое было введено в 1880 году француженкой Убертин Оклер (Hubertine Auclert), является спорным и не во всех культурах и языках имеет положительную коннотацию. Например, в русском языке означает что-то радикальное, почти негатив (Gerhard, 2012), особенно по отношению к западной концепции феминизма.

Первая волна феминизма и, следовательно, начало женского движения датируется концом 19-го века, в то время как начало 20-го века является концом этого движения. Появление урбанизации и промышленной революции, как и новых социальных движений, связанных с политикой и обществом, вносили свой вклад в общественную дискуссию о, так называемых, «женских проблемах». Прежде всего, центральной темой женщин в то время было разрушение юридических барьеров.

Одним из основных требований – получить право голосовать и свободный доступ к университетам. Конвенция Сенека-Фолс (Seneca-Falls Convention) в США в 1848 году, рассматривается как формальная отправная точка женского движения, которая впервые и написала и сформулировала свои цели. Требовали права голоса для женщин, и реформы брачных и имущественных прав. Женские журналы вскоре появились также в Германии и Франции, это привело к созданию объединений для женщин (Thaler, 2012). Эти борющиеся женщины контрастировали с классическими викторианскими дамами, которых называли ангелами домашнего хозяйства, и которым нельзя было в обществе демонстрировать свое собственное мнение (Rampton, 2008). Однако работа многих из этих движений женщин вскоре была приостановлена, а их требования не были реализованы. Правда, избирательное право для женщин было узаконено в 1918 г. в большинстве западных стран, в том числе Австрии и Германии.

Во время Второй Мировой Войны руководство женских ассоциаций было запрещено во многих странах, феминистские движения были приостановлены и больше не были услышаны. После окончания Второй Мировой Войны началась реконструкция женских юридических ассоциаций, а Симон де Бовуар и ее работа «Второй пол» с 1949 года снова привлекли внимание к феминистскому движению. Таким образом, в начале 1960-х г. развивалась вторая волна феминизма, которая закончилась в 1990-м году. Благодаря этой волне, женщины стали темой в политике, культуре и науке. Феминистская лингвистика со своими требованиями, касающимися языка, сформировалась из второй волны, потому что в ходе этого второго женского движения в первый раз обсуждалась взаимосвязь между властью, патриархатом и языком. Эта волна является также связанной со всеми отрицательными ассоциациями, которые присущи феминизму: неженственность, короткие волосы, мужское поведение и т.д. Кроме того, по сравнению с первой волной, вторая волна феминизма была классифицирована радикальнее, потому что традиционные ценности женственности были отклонены. Что касается тематики, то речь особенно шла о праве женщин на сексуальность и личный выбор в вопросах продолжения рода (англ. *reproductive rights*), возможность аборта и искусственного оплодотворения. Тело женщины и ее права на него являлись центром внимания. Это было реализовано с помощью демонстраций против поверхностных конкурсов красоты и демонстративного уничтожения предметов, таких как, туфли на высоком каблуке и кружевное нижнее белье, которые определяют женщин только по их внешнему виду. Такие рекламные мероприятия также привели к повышенному теоретизированию женского движения и даже разделению пола (англ. *sex*) на биологический пол и род/гендер (англ. *gender*) как социально построенный (грамматический) пол. Совместная цель американского женского движения явилась добавлением законодательной новеллы к конституции о равенстве между мужчиной и женщиной, но это не было достигнуто.

В середине 1990-х гг. началась третья волна феминизма, которая получила свое теоретическое обоснование в основном из постколониальных исследований и постмодернизма. В частности, речь шла и все еще идет о новом определении терминов, таких как тела, пола и сексуальности. Поэтому обращают внимание на неоднозначность, множественность и перформативность идентичностей в глобализованном мире, в котором не только белые, гетеросексуальные мужчины и женщины получают признание, но и транснациональные, поликультурные и многонациональные люди с разными образами жизни и сексуальными ориентациями. Что касается успеха женского движения, то можно сказать в заключение, что законы были приняты, чтобы обеспечить женщинам в основном юридическое равенство; образовательные возможности доступны и для девочек, и для мальчиков. Феминистская работа, которая ведется сегодня, борется против более тонких несправедливостей, например, в тех случаях, когда законы женского права сознательно обходятся и пострадавшие женщины лишаются успеха (Schmölzer, 1999).

Феминистская лингвистика относится к социолингвистике, так как она до сих пор не признана независимой исследуемой областью. Ее задача состоит в исследовании средств классификации (мужской - женский) языка и того, в какой степени это происходит. Поэтому изучение «женских вопросов» в рамках лингвистики основано на предположении, что язык отражает социальные отношения и, следовательно, различное положение женщин и мужчин должно иметь последствие для языковых структур, систем и речевого поведения [16, с. 22]. Эта лингвистическая дисциплина придает особое значение показаниям отрицательной представленности женщин в языке, которая в частности следует из-за всеобщего использования мужского рода для женщин (например: *студенты* для мужских и женских изучаемых). В лучшем случае удается это изменить или улучшить. Так как, хотя всеобщее использование мужского рода к женщинам имеет место быть, они стали невидимыми. Центральным вопросом исследования феминистской лингвистики в настоящее время является последствие неравного социального статуса мужчин и женщин в наших патриархальных структурированных общественных системах как социальное явление в языке [17, с. 499]. Так спрашивается, если без упоминания и указания женщин вследствие всеобщего использования мужского рода следует их несоблюдение? Здесь надо отметить, что в английских и немецкоговорящих странах, гендерная лингвистика уже может оглянуться на давнюю традицию и выпускает публикации на различные темы. Вопросы феминистской лингвистики относятся преимущественно к различным языковым формам полов, речевому поведению, поведению прослушивания и различным стандартам для мужчин и женщин [16, с. 36].

В отличие от российской гендерной лингвистики, которая все еще находится в младенчестве, в 1998 году в немецкой феминистской лингвистике уже появилась публикация сборника под названием *Феминистская лингвистика - Лингвистические гендерные исследования: результаты, последствия, перспективы* (Шёнтал/Schönthal), который предполагает, что такие традиции существовали уже пятнадцать лет назад, и можно было сослаться на эти издания. Таким образом, не кажется удивительным, что в западных исследованиях в этой области существует широкий консенсус относительно необходимости новых методов наблюдения языка и критериев их оценки, что помогает измерить и обнаружить влияние биологического или социального пола на речевое поведение [17, с. 41].

Женское движение и возникновение феминизма в России приняло совершенно другой оборот и другие масштабы, чем на Западе. Сложившаяся ситуация коммунистической власти в России с момента первых десятилетий 20-го века вызвала совершенно другое развитие – так называемый «женский вопрос». Равенство полов было предписано государством и официально реализовано. Поскольку не существовало никакого неравенства в юридическом смысле, разумеется, что для исследователей не было никаких оснований искать их в языке. Поэтому о феминистской лингвистике долго не могло быть речи. Ранний феминизм начался в середине 19-го века и продолжался до Октябрьской Революции 1917-го года [9, с.291]. Особое значение для женщины играли обеспечение доступа к образованию, политическое равенство и избирательное право. Последовательно можно провести параллели между российскими и западными развитиями, в которых в первой волне феминизма и юридические вопросы были в центре внимания. После этого, однако, как правило, говорят о различиях между двумя способами феминизма. Из-за хаотических условий в первых десятилетиях 20-го века (см. Октябрьская Революция, Гражданская Война и т.д.), которые потрясли Россию, попытки эмансипации со стороны женщин, которые в начале века являлись вполне узнаваемыми и важными, были ограничены [9, с.292]. В Советском Союзе женский вопрос тогда был «решен» на законных основаниях. Таким образом, уже в 1918-ом году в партийных органах потребовались женские отделы/ Женотделы, целью которых стала реализация теоретической концепции эмансипации. Гodelь, в частности,

упоминает, что экономическая или профессиональная интеграция женщин в жизнь в качестве важной меры по обеспечению гендерного равенства вызвала лишь поверхностное гендерное равенство, так как реализующие концепции были взяты под контроль партии и переведены согласно «мужским стандартам ценностей», не подразумевали решение социальных или семейных проблем, а лишь включение женщин в состав рабочей силы [9, с. 22]. В соответствии с Годелем, в 1920-х гг. (там же) задумались о возможных ролях гендерных стереотипов и отклонили концепции женственности прошлого века.

При Сталине, женские отделы были упразднены, так как «социализм реализован и, таким образом, освобождение женщин достигнуто» [10, с. 112]. Поскольку женщинам теперь позволили работать, они были включены в экономические планы государства, женский вопрос официально считался завершенным. Теперь в партии и обществе снова преобладало мужское доминирование. «Большевистская политика эмансипации» понималась как чисто экономическая. В семье по-прежнему преобладала классическая роль и в результате двойное бремя женщин как работница и мать/домохозяйка). Эта «многократная нагрузка» воспринимались как социально принятая, нормальная и «естественная» для женщины [9, с. 23]. Произошел повторный возврат к традиционным гендерным стереотипам (установлено путем присуждения медали «многодетным матерям» [10, с. 112], то, что в центре стереотипного представления женственности находилась женщина, основная роль которой сводилась к роли матери), было очевидно, но не могло быть рассмотрено в рамках тогдашних ограничительных социальных обстоятельств. Тем не менее, традиция женских отделов в, так называемых, женских советах продолжалась, чтобы информировать женщин о возможностях работы и участия. Женский совет подчинялся «Комитету советских женщин», который стал «контактным, совещательным и координированным органом» [9, с. 25]. При Хрущеве (1953-1964) женские движения приобретали все большее значение, так как в определенном объеме им дали свободу для выполнения своих собственных проектов, которые в целом должны были способствовать полной реализации коммунизма [9, с. 26; 10, с. 113]. Интересно, что Женсоветы вновь потеряли важность в консервативное время Брежнева (1964-1982), и только во время Горбачева, с 1986-го года, женское движение снова достигло ренессанса. Таким образом, женский вопрос особенно во время открытия и мягкого политического руководства в Советском Союзе был форсирован. Тем не менее, к женским ассоциациям со стороны населения всегда было скептическое отношение, которое до определенной степени сохранилось и по сей день, так как гендерно-нейтральные организации считают более важными [9, с. 27].

После распада Советского Союза дело дошло до фундаментальных изменений в политике, экономике, а также что касается положения женщин. Они подвергались экономическому спаду и исчезновению политических идеологий, пришлось научиться справляться с новыми социально-политическими обстоятельствами [9, с. 28]. Ухудшение экономических условий и возросшая конкуренция в формирующейся рыночной экономике, привели к «усиленной дискриминации [женщин] во всех сферах жизни». Из-за увеличения неравенства в обществе и политике, дело дошло до формулирования проблем женщин и до попытки их реализации. Речь особенно шла о том, чтобы бросить многолетние, старые структуры власти и освободиться от патриархального мира.

Во время бедности и политического хаоса радикально изменился способ представления женского вопроса: пока в Советском Союзе диктовались участие в мире труда «сверху», потом женские организации должны были возникать «снизу», чтобы добиваться своих целей. Следовательно, в это время люди опять вернулись к традиционным структурам, в которых мужчина играет роль поставщика, а женщина занимается материнством и домашним хозяйством [9, с. 29]. Тот факт, что женщинам

российского общества не понравились феминизм и эмансипация, связан с тройным бременем трудового стажа, домашнего хозяйства и семьи, потому что им надо было организовать детские учреждения, в то время как отсутствие социальных услуг осложняло жизнь после распада Советского Союза. Кроме того, по мнению российских феминисток, является необходимым оставаться женщиной, в противоположность западным коллегам.

Несмотря на неблагоприятные обстоятельства, в ходе 1990-х годов появлялось все больше и больше женских организаций, которым Гарстенауер посвящает свою книгу «Гендерные исследования в Москве: опыт, деятельность и академии» (Garstenauer, 2010). Развивались совершенно новый диалог и сотрудничество между государственными органами и неправительственными организациями), которые занимались проблемами женщин, такими как «отсутствие участия в развивающихся структурах рыночной экономики, профессиональная сегрегация, неконкурентоспособность на рынке труда, дискриминация зарплаты и рост безработицы». Стало очевидным, что в новой, постсоветской России, не преобладало равноправие, также не советский метод, продиктованный идеологией (например, выполнение квоты). А гендерное равенство, которое в демократии должно бы играть существенную роль, обсуждалось только на периферии. Кроме того, в промежуточный период женщины редко занимали высокие должности в политике и экономике. Поэтому в 1993 г. было основано политическое движение «Женщины России», которое добилось успехов, например, 8,3% голосов на выборах в Госдуме в 1993 г. В 1995 году, однако, на следующих выборах, «Женщинам России» пришлось потерпеть сокрушительное поражение, которое означало, что они больше не могли принять участие на выборах в качестве политической партии. Несмотря на это они не прекратили работу по улучшению социально-политической ситуации женщин [9].

Прежде всего, политическая ситуация в России является очень несбалансированной и патриархальной, а число женщин на высших должностях остается низким (в Государственной Думе составляет 14% [25]). Кроме того, по-прежнему существует большой скепсис по отношению к феминистским образам женщин на Западе. Кроме того, кажется интересным, что российские феминистки никогда не занимались физическими проблемами, такими как воспроизведение и сексуальность, но очень удобным социальным конструктом гендера. Здесь важным является определенный самостоятельно русский путь этого исследования. Эмансипация по западному идеалу в России часто связана с падением женственности и отказом от высоких каблуков и макияжа в пользу кроссовок, джинсов и коротких волос. Патриархальные ценности российского общества коренятся не только в православных религиозных идеях, но и в таких произведениях, как *Домострой* 16-го века, в котором глава дома получает правила для православной жизни, подтверждающиеся и продолжающиеся четкие иерархические гендерные роли [9, с. 174]. В сегодняшней России очевидно существует много проблем, которые оправдывают продолжение занятия гендерными вопросами.

Хотя западные и восточные понятия феминизма критикуют друг друга и частично конкурируют друг с другом, они возвращаются к одной и той же проблеме: «дискриминация женщин», которая в Центральной Европе и России различными способами описывается, анализируется и критикуется. Западные теоретические понятия, наверное, в России частично отклоняются, но проблемы женщин являются теми же самыми: двойное бремя работы и семейной жизни, неравная оплата, насилие, и право на физическое и сексуальное самоопределение [9, с. 355-356].

Интересно, однако, что, согласно Жеребкиной, в России никогда не было противостояния с телесностью женщин, как это было во время второй волны феминизма в Америке и Западной Европе. Но в Советском Союзе это было бы немислимо. После распада Советского Союза, или даже с наступлением Перестройки, в

славянские государства проникали западные влияния и уже давно сформированные концепции женских исследований, которые непосредственно были обозначены как тематически-определяющие. Жеребкина описала это как парадокс, что российские феминистки занимались социальной конструкцией пола с самого начала, но в своей истории никогда не обсуждали физические вопросы воспроизведения или сексуальности. Таким образом, и Жеребкина указывает на то, что западные модели играют важную роль в российских гендерных исследованиях, но, тем не менее, для исследователей является важным, иметь собственный русский способ этого научного направления [24, с. 67-77].

В России феминистская суб-дисциплина гендерной лингвистики понимается как отдельная и без любого политического интереса, в отличие от своих западных предшественников. Она своими корнями значительно отличается от своего западного аналога. Кроме того, она еще не так хорошо развита, как исследовательское направление на немецком и английском языке. Помимо хорошо известной работы *Земской, Китайгородской и Розановой* 1993-го года «*Особенности мужской и женской речи*», для исследователей, базирующихся в Вене, на самом деле никакие дальнейшие русскоязычные источники не доступны, которые занимались бы проблемой языка и пола, а есть только о гендерных вопросах в области литературы и искусства (Эберт (2004), Шоре и Chajder (2000)). Что касается западных, нерусскоязычных исследований по взаимосвязи между гендером и языком, можно назвать английский сборник под редакцией *Миллса* (1999) «*Славянская Гендерная Лингвистика*» („Slavic Gender Linguistics“), который обсуждает область, пересекающуюся между славянскими языками (в основном русский) и различными гендерными вопросами. Надо отметить и дипломные работы *Талера* (Thaler, 2012) и *Хавеля* (Havel, 2013) и два произведения *Тафеля* (Tafel, 1997, 1999). Что касается коммуникативного поведения между мужчинами и женщинами, можно назвать работу *Баура* (Baur, 2005) и *Ёкоямы* (Yokoyma, 1999).

Работа *Талера* занимается вопросом российской феминистской лингвистики как «забытой дисциплины» и приходит к отрезвляющему выводу, что направление исследования, несмотря на определенные тенденции, которые указывают на сдвиг в русской феминистской лингвистике, по-прежнему не пользуется очень большой популярностью, а о работах, связанных с различными аспектами исследований гендерной лингвистики, не может быть и речи (Thaler, 2012). *Хавель* (2013) в своей работе исследует прагматическо-аналитические разговоры, чтобы узнать больше о различиях русского языка мужчин и женщин (выбор слов и разговорное поведение), а также занимается исследованием системной лингвистики, чтобы выявить средства, с помощью которых мужчины и женщины названы. Она пришла к выводу, как *Тафель* (1997) и другие исследователи в этой области, что в русском языке существует асимметрия, касающаяся презентации женщин и мужчин (Хавель, 2013).

Помимо работ, полностью посвященных феминистской лингвистике, в соответствии с *Тафелем* [16, с. 517], в (классических) грамматиках можно читать о женском вопросе в языке (под заглавием «род» и «социолингвистика»). Хотя *Земская* и др. обнаружили различия между полами (например, более широкого использования уменьшительных в речи женщин и увеличение удлинения ударных гласных в выразительных терминах, чтобы показать эмоции), то они считаются второстепенными, так как обстоятельство пола в дополнение к, например, возрасту, социальному классу, уровню образования и т.д., является неважным.

В своей диссертации, *Баур* делает вывод, что женщины чаще говорят о частных вопросах, а мужчины об общественных или абстрактных темах, и что мужчины предпочитают существительные, в то время как женщины чаще используют другие части речи [2, с. 341, 353]. Тем не менее, помимо других факторов, влияющих на личную манеру женщин или мужчин говорить, *Баур* считает, что наиболее важным

результатом ее обширной работы является «давно назревшее подтверждение существования «женской речи», исключительно предоставленной на основе языковых критериев и широкой базы данных» [2, с. 354].

В 2002-ом году Кирилина привела исследование российских печатных СМИ с точки зрения их стереотипного изображения женщин и мужчин, чтобы показать, какими языковыми средствами представлены женственность и мужественность в российских газетах. В этом случае, она обнаружила различия в представленности мужчин и женщин, которые она критикует как вклад средств массовой информации в поддержку гендерных ролей и стереотипного словаря (Талер, 2012). Из последних работ, которые относятся к фактическому языковому производству носителей русского языка, следует отметить Огиерман (2008), которая занимается культурной зависимостью языковых различий гендера и представляет контрастное исследование, в котором сравнивает извинения в английском и русском языках.

Поэтому, выше упомянутые научные работы можно рассматривать как продолжение и дальнейшее развитие публикации русских лингвистов 1993-го г. (Земская и др.) на уровне *parole* (т.е. *речь*), в то время как исследования на уровне *langue*, то есть, концепт языка в сознании людей, даже лучше представлены в российских исследованиях. Там можно найти исследования, например, статью Вайсса (Weiss 1985) «Женщина и животное в промежуточной зоне языка: дискриминационные структуры славянских языков» („*Frau und Tier in der sprachlichen Grauzone: diskriminierende Strukturen slavischer Sprachen*“), которая указывает на подпредставительство женщин в русском языке [16, с. 47], или работу 1988-го года о лексической теории прототипов, которая отмечает, что слово «человек» в некоторых контекстах не связано с женщиной. Вероятно, наиболее важная публикация в области указания лица (спортсменка, профессорша, юристка, англичанка и т.д.) в славистике на немецком языке – «Женщина в зеркале русского языка» 1997-го года Карина Тафеля, в которой она, используя много примеров, рассматривает способы, которыми на русском языке можно говорить о женщинах и мужчинах.

После первоначальной внешней сдержанности, гендерные исследования в настоящее время также в славянской лингвистике являются прочными. Они в постсоциалистическом пространстве поддерживаются сами по себе социально-политическими изменениями и находятся по сей день под сильным влиянием гендерных исследований США и Западной Европы. Славянская гендерная лингвистика характеризуется широким спектром отношений, и тем не менее, краткий обзор отсутствует.

Гендерная лингвистика – не герметично законченная субдисциплина. Вопросы о том, как традиционная и доминирующая сегодня концепция общества и пола выражается по лингвистическому характеру, как язык как конститутивная среда поддерживает идею общества и пола и, как изменились отношения между обществом, полом и языком в последнее время. Но отношения языка и пола можно описать только путем встраивания в социально-культурный контекст исследований.

В 60-е годы 20-го столетия традиционный подход к воспитанию детей в школах был подвергнут критике зарубежными учеными в рамках так называемой «критической педагогики». Французский философ Л.Альтюссер в книге «Идеология и идеологические аппараты государства» продемонстрировал, что школа является не средством адаптации человека к обществу, а средством воспроизводства общественных отношений, то есть инструментом насаждения идеологических стереотипов господствующего в обществе класса и социального неравенства.

В дальнейшем в «критической педагогике» выделилось новое направление, получившее название «феминистской педагогики», основным предметом внимания которой стали не классовые, а межполовые отношения. «Феминистские педагоги» считают, что школьные уроки ориентированы на закрепление традиционных половых

ролей. М.Макдональд отмечает в связи с этим, что «школьное образование переносит в умы обучаемых определенный гендерный код, посредством которого гендерная идентичность и гендерная роль индивида конструируется в рамках школьной системы классификации».

К сожалению, в России гендерные педагогические исследования пока не получили должного распространения, хотя, для зарубежной гуманитарной науки это уже сложившееся и перспективное направление научных исследований. Однако в этом вопросе есть обнадеживающие подвижки. В рамках педагогического профессионального образования в некоторых вузах России созданы кафедры феминологии (Петрозаводский, Архангельский и Ивановский государственные университеты, Московский государственный социальный университет). Начато изучение новой учебной дисциплины «Гендерология и феминология».

Список литературы:

1. Barta, Peter I. (Hrsg.). *Gender and Sexuality in Russian Civilisation*. London: Routledge. 2001.
2. Baur, Natalija. *Russische Frauensprache - Feministisches Postulat oder Wirklichkeit? Empirische Untersuchung anhand russischer Talkshows*. Hamburg: Dr. Kovač. 2005.
3. Cameron, Deborah. *Feminism and Linguistic Theory*. London: Macmillan. 1990.
4. Comrie, Bernhard; Stone Gerald; Polinsky Maria. *The Russian Language in the Twentieth Century*. Oxford: Clarendon Press. 1996.
5. Doleschal, Ursula. *Genus als grammatische und textlinguistische Kategorie. Eine kognitiv-funktionalistische Untersuchung des Russischen*. Dissertation an der Universität Wien. 1993.
6. Frumin I.D. *Vyzov kritičeskoj pedagogiki. Voprosy filosofii*. 1998. № 12. S.59.
7. Garstenauer, Therese. *Geschlechterforschung in Moskau. Expertise, Aktivismus und Akademie*. Wien: Lit Verlag. 2010.
8. *Gendernye issledovanija v Rossii i SNG. Kto est' kto: Spravočnik/ Redaktor-sostavitel' Z.A.Chotkina*. – М., 2000.
9. Godel, Brigitta. *Auf dem Weg zur Zivilgesellschaft. Frauenbewegung und Wertewandel in Rußland*. Frankfurt: Campus Verlag. 2002.
10. Köbberling, Anna. *Zwischen Liquidation und Wiedergeburt. Frauenbewegung in Rußland von 1917 bis heute*. Frankfurt: Campus Verlag. 1993.
11. Mills, Margaret H. (Hrsg.). *Slavic Gender Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 1999.
12. Ogiermann, Eva. "On the culture-specificity of linguistic gender differences: The case of English and Russian apologies." In: *Intercultural Pragmatics* (5-3), 259-286. 2008.
13. Rampton, Martha. "The Three Waves of Feminism". In: *Pacific* (41-2), Online:http://www.pacificu.edu/magazine_archives/2008/fall/echoes/feminism.cfm (03.03.2014). 2008.
14. Schoenthal, Gisela. *Feministische Linguistik – Linguistische Geschlechterforschung. Ergebnisse, Konsequenzen, Perspektiven*. Hildesheim: Georg Olms Verlag. 1998.
15. Šore, Elisabet; Chajder, Karolin (Hrsg.). *Pol, gender, kul'tura. Nemeckie i russkie issledovanija*. Moskva: Rossijskij Gosudarstvennyj Gumanitarnyj Universitet. 2000.
16. Tafel, Karin. *Die Frau im Spiegel der russischen Sprache*. In der Reihe: *Slawistische Studienbücher* (Hrsg.: Jachnow, Helmut und Seemann, Klaus-Dieter - Bd. 7). Wiesbaden: Harrassowitz. 1997.
17. Tafel, Karin. „Russische Sprache und Sexus“. In: Jachnow, Helmut (Hrsg.). *Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihrer Grenzdisziplinen*. Wiesbaden: Harrassowitz. 1999.
18. Ušakin S.V. *Pol kak ideologičeskij produkt. Čelovek*. 1997. № 2. S.62 -75; An introduction to women's studies / Ed. By D.Mados – Jones & J.Coates. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. P.74 -75.

19. Vvedenie v gendernye issledovanija: Učebnoe posobie. – M.: MGU, 2000. –S.202.
20. Weiss, Daniel. „Frau und Tier in der sprachlichen Grauzone: diskriminierende Strukturen slavischer Sprache“. In: Slawische Linguistik (1984). Referate des X. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens. München, 317-358. 1985.
21. Weiss, Daniel. „Kurica ne ptica, (a) baba ne čelovek“. In: Slawistische Beiträge (Bd. 230). München: Otto Sagner, 413-441. 1988.
22. Yokoyama, Olga T. “Russian genderlects and referential expressions”. In: Language in Society (28-3), 401-429. 1999.
23. Zemskaja, E. A.; Kitajgorodskaja, M. V.; Rozanova, N. N. “Osobennosti mužskoj i ženskoj reči”. In: Vinokur, T. G. et al. (Hrsg.). Russkij jazyk v ego funkcionirovanii. Kommunikativno-pragmatičeskij aspekt. Moskva, 90-136. 1993.
24. Zherebkina, Irina. “On the performativity of gender: Gender Studies in post-soviet higher education”. In: Studies in East European Thought (55), 63-79. 2003.
25. Zonova, Tat'jana. “Gendernyj faktor v politike i diplomatii“. In: Meždunarodnye processy. 2012.

ЧАСТЬ II ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЫМИ УЧЕНЫМИ И СТУДЕНТАМИ

УДК 37

Абдуллаева Н.И.

магистр I года обучения по программе «Психология и социальная педагогика» ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» E-mail nadic.a@yandex.ru

СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПАВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема употребления психоактивных веществ в образовательной среде, и предлагаются меры по организации профилактики.

Ключевые слова: образовательная среда, профилактика, наркомания.

Распространение употребления психоактивных веществ (далее - ПАВ) среди молодежи в течение многих лет продолжает оставаться одной из главных социально значимых проблем общества, которая определяет острую необходимость организации решительных и активных мер противодействия. Система образования является одним из самых активных участников процесса профилактики зависимости от ПАВ в Российской Федерации.

Abdullaeva N.I.

master of first year training program "Psychology and social pedagogy"
IN the Federal STATE budget institution "Astrakhan state
University" E-mail nadic.a@yandex.ru

THE CREATION OF THE SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF PREVENTING SURFACTANT

Abstract: the article deals with the problem of substance use in the educational environment, and suggests measures of prevention.

Keywords: educational environment, prevention, addiction

Образовательная среда помогает молодым людям удовлетворить основные потребности личности, овладеть навыками взаимодействия с другими членами общества, осмыслить свое предназначение. Кроме того, образовательная среда

обладают возможностью интегрировать семью, общественность, властные и силовые структуры. Поэтому в настоящее время наиболее перспективнее в борьбе с наркотической зависимостью является реализация профилактики в школе.

Профилактика употребления ПАВ включает комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих приобщение к употреблению ПАВ, вызывающих болезненную зависимость. Её задачами являются усовершенствование подростком своих поведенческих стратегий и повышение потенциала личностных качеств подростка (формирование позитивной, устойчивой Я-концепции, улучшение эффективности функционирования социально-поддерживающих сетей, развитие критического мышления).

Организация профилактики формируется путем реализации следующих подходов:

- информационный подход (основан на распространении информации о последствиях употребления наркотиках);
- педагогический подход (разъясняет опасность формирования девиантного поведения вредными привычками, педагогической запущенностью);
- досуговый подход (развитие альтернативной употреблению наркотиков деятельности).

Также необходимо учитывать и базовые принципы профилактики:

- зависимость от наркотических, психоактивных веществ легче предупредить, чем лечить;
- целенаправленное внимание следует уделять обучению субъектов жизненным навыкам противостояния среде, которая провоцирует аддиктивное поведение;
- целевое воздействие должно быть комплексным и осуществляться на личностном, семейном и социальном уровнях[2,С.90].

Итак, при создании антинаркотической программы должны использоваться выше перечисленные подходы в комплексе, которые в итоге помогут молодому человеку развить представление об отношении к себе, своим возможностям и недостаткам; о собственной системе ценностей; о способности или неспособности делать самостоятельный выбор, контролировать свое поведение, решать простые и сложные жизненные проблемы; об умении оценивать ту или иную жизненную ситуацию и свои возможности ее контролировать; о своих умениях общаться с окружающими, понимать их поведение и их перспективы, сопереживать и оказать моральную поддержку.

Образовательные программы должны быть основаны на дифференцированном подходе к молодежной аудитории с точки зрения их возраста и их включенности в наркотическую ситуацию.

К этому направлению следует отнести программы, ориентированные на формирование у детей, начиная с младшего школьного возраста, ценностей и навыков здорового образа жизни. Такие программы относятся к уровню первичной профилактической работы и осуществляются путем «обучения через предмет». Это основы безопасности жизнедеятельности и воспитание ценностей и навыков здорового образа жизни через развитие физической культуры учеников.

Следовательно, чтобы обеспечить развитие в образовательном учреждении профилактической работы необходимо в каждой территории для методического обеспечения профилактической помощи на постоянной основе организовать межшкольные обучающие семинары для учителей, школьных психологов, социальных педагогов образовательных учреждений, социальных работников детства по методам и формам активной профилактической работы в образовательной среде, а также путем обмена новым опытом в этой работе. Программы семинаров должны носить практическую направленность, обучать навыкам отношения к ребенку, который начал употреблять психоактивные вещества, навыкам противодействия агрессивному

поведению детей, средствам восстановления школьного статуса ребенка, бросившего употреблять психоактивных вещества. Через такие семинары необходимо распространять новый опыт по инновационным психолого-педагогическим методам формирования у детей ценностного отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни.

Образовательной среде следует привлекать к участию профилактики семью. Семейная политика в отношении наркотиков очень важна. Практика показывает, что, вопреки распространенному убеждению, дети хотят планировать свою жизнь и строить свое счастье. Они поступают более ответственно, когда сами родители придерживаются определенных ограничений и норм. Родители способны помочь, рассказывая о последствиях употребления алкоголя и наркотиков и обсуждая с ребенком, какого поведения они от него ожидают. Он должен знать, как ему себя вести, что нужно, а чего нельзя делать[1].

Таким образом, реализовать профилактику возможно на основе использования обучающимися и субъектами превентивного процесса возможностей образовательной среды. Образовательная среда должна создать поле самореализации молодого человека его как личности и индивидуальности в процессе различных форм занятий (спортивные игры, соревнования, походы, экскурсии, театральные конкурсы, викторины, концерты и ярмарки). Правильная, умелая организация свободного времени учащихся развивает инициативу, целеустремленность и творчество; воспитывает у них такие социально ценные качества, как самоконтроль и взаимопомощь, а это в свою очередь является защитным фактором.

Список литературы

1. Аспекты профилактики наркомании. [Электронный ресурс]. URL: <http://narcolikvidator.ru/aspekty-profilaktiki-narkomanii.html>.
2. Борохов А.Д., Исаев Д.Д. Роль социально-психологических факторов в формировании пристрастия к алкоголю и наркотическим веществам у подростков мужского пола // Психологические исследования и психотерапия в наркологии. Л.: Изд-во Ленингр. психоневрологического института», 1989. С.88-93.
3. Вострокнутов Н. В., Харитоновна Н. К., Пережогин Л. О., Девятова О. Е. Методическое обеспечение социального партнерства при проведении профилактической и реабилитационной работы в семье: Изд-во 2005 г. 256 с.

УДК 37.026.6.

Асаинова Ш. Б.

магистрант кафедры педагогики и спорта
Инновационный Евразийский Университет
E-mail: sos.0203@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются пути формирования успешной личности школьника.

Ключевые слова: успешная личность, современные требования, системный подход, модернизация УВП, учебные достижения, познавательная активность.

Assainova S. B.

graduate student of the Department of Pedagogy and Sports
Innovative University of Eurasia

FORMATION OF SUCCESSFUL PERSON OF LEARNER IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL-TRAINING PROCESS

Abstract: In this article represents the formation of successful person of learner.

Key words: successful person, modern requirements, systematic approach, modernization of ETP, educational successes, cognitive activity.

«Среднее образование отвечает за воспитание активной, образованной и нацеленной на успех личности».

Н.А. Назарбаев [1, с.2].

Эпоха глобализации отмечена формированием информационного общества с невиданными потоками информации, идей и технологий.

Отсюда и вся перестройка образовательной системы, нацеленная на формирование человека новой формации, способного противостоять вызовам времени.

Два встречных процесса характеризуют модернизацию образования в Республике Казахстан: столкнулись два века в сфере образования – прогрессивное развитие школы, идущее из глубины XX столетия и новые веяния эпохи глобализации, связанные с компетентной педагогикой и сконцентрированные в педагогическом опыте АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» по типу Кембриджской технологии.

Из педагогической классики не следует забывать:

- теорию и практику развивающего обучения;
- всю систему учебной психологии, реализующую идею К.Д. Ушинского о том, что надо изучать те психические явления, которыми учитель хочет управлять;
- методические теории, опирающиеся на законы мышления и творчества;
- системный подход к формированию личности школьника, основанный на четырех свойствах целостности учебного процесса, когда предметы складываются в школе не «как науки, а как окна в окружающий мир».

Всё это было, есть и должно быть в будущем.

Новая волна реформирования образования Казахстана всколыхнула общество в связи с принятием стратегических долгосрочных государственных документов, и с подготовкой одаренной части подрастающего поколения к выполнению лидирующих функций на международной арене. Отсюда и «Назарбаев университет», и «Назарбаев интеллектуальные школы», и сотрудничество с передовыми образовательными учреждениями зарубежья.

Наша задача сегодня – не потерять драгоценного накопленного педагогического опыта, соединив его с идеями новой волны реформирования образования.

Новое можно свести к следующим трём постулатам (требованиям):

1. Добиваться активности обучаемых с помощью диалоговых видов общения и командной (групповой) формы организации любой деятельности (учебной, научной и т.д.).
2. Проектировать успех в учёбе, готовя учащихся к итоговому, позитивному контролю (от формативного к суммативному оцениванию учебных достижений).
3. Предметом обучения делать не столько содержание дисциплины, сколько способ овладения этим содержанием, развивая при этом логическое мышление и критическую оценку как самого содержания, так и себя в нём (рефлексия) – PISA, TIMSS, PIRLS.

Если в трёх направлениях учитель будет работать и совершенствоваться, он неминуемо столкнётся с необходимостью овладеть современными требованиями инновационной дидактики, обеспечивающей успешное развитие и становление

личности.

Целостность формируемой сегодня личности обеспечивается системным подходом к образованию, за основу чего берется возрастной лифт, отмеченный Президентом как один из показателей казахстанского стандарта качества жизни, связанный с модернизацией УВП.

Задача школы заключается в том, чтобы «укрепить логическую взаимосвязь возрастного образования как целостного лифта» [2, с.3], предполагающего дошкольное, начальное, среднее общее, профессиональное образование. И для каждой ступени образования верхней планкой определяются свои ориентиры и уровни. Так, если для дошкольного и начального образования верхней планкой является стартовый интеллектуальный капитал и хорошее здоровье, то среднее общее завершает процесс сформированности успешной личности, готовой по жизни идти, опираясь на полученные в школе знания, умения и навыки. Нет сомнения в том, насколько важно заложить прочный образовательный фундамент уже на первой ступени обучения, где формируются пытливый ум, безграничное любопытство и жизненная энергия.

В результате сложилась личность школьника в трёх аспектах: в психологическом, педагогическом и спонтанном. При этом образ ученика представлен в развитии:

- дошкольник – *почемучка*;
- выпускник начальной школы – *мечтатель и сказочник*;
- выпускник основной школы – *экспериментатор и аналитик*;
- выпускник профильной школы – *созидатель и прагматик*;

Интеллектуальный обобщённый портрет нашего ученика также представляет трёхэтапную динамическую структуру:

- первая ступень – *любопытность*;
- вторая ступень – *избирательность и поиск себя*;
- третья ступень – *субъективность и готовность к выбору жизненного пути*

(таблица 1);

Таблица № 1. Динамика развития личности школьника.

Аспекты	Структура личности	Сигнальные показатели			
		Начальная школа	Основная школа	Профильная школа	
МОТИВАЦИОННЫЙ	Отношение	<i>к своему будущему</i>	Видение и оценка жизни через окно искусства	Способность выбрать профиль будущей деятельности	Готовность к жизненному самоопределению
		<i>к себе</i>	Стремление себя идеализировать	Открытие себя в конкретном деле	Отношение к окружающему миру и к себе отмечается высокой степенью субординированности
		<i>к коллективу, к товарищам</i>	Благородство в отношении к товарищам и коллективу	Избирательность отношений	Чувство долга перед коллективом, сопричастность его делам
		<i>к учёбе</i>	Овладение	Преобладание	Волевое,

		общеучебными умениями	произвольных процессов в учении	устойчивое стремление к учению
	<i>к труду</i>	Роль авторитета в трудовых процессах	Труд, основанный на личностном интересе	Комплекс положительных привычек, потребность трудиться
	<i>к искусству</i>	Восторженное восприятие	По профилю увлечения	Философское осмысление искусства как отражения жизни
	<i>к общественному поручению</i>	Принятие любое поручение	Критическое и избирательное, прагматическое	Ответственное, серьёзное основано на целесообразности
ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ	<i>Характер знаний</i>	Эмпирические, обобщённые с помощью учителя	Классификационные, моделирующие содержание	Системный характер знаний, связь с собственным жизненным опытом
	<i>Умения</i>	От предметных действий к умственным	Развитие ВПД	По всем видам деятельности (умственной, трудовой, эстетической)
	<i>Самостоятельность</i>	В сотрудничестве с учителем	Самостоятельно	Ответственно за других
	<i>Самовоспитание</i>	Положительно настроен	Избирательно настроен	Самостоятельно, в системе, постоянно
	<i>Общественное поведение</i>	Мотив есть или намечается	Не только мотив, но и знания	Осознанный мотив
	<i>Жизненная позиция</i>	Вера в собственные силы	Чувство собственного достоинства	Оптимизм воинствующий
Структурообразующее качество личности	Любознательность и наивность	Избирательность и неустойчивость в реализации системы приобретённых знаний	Обоснованность и стабильность	

Таблица №1 составлена в соответствии с теорией системного подхода к формированию личности школьника, автором которой является В.С. Ильин [3, с.120].

Наше государство взяло курс на раскрытие потенциалов казахстанцев, которые к 2050-ому году будут составлять общество людей образованных, свободных, трёхязычных, трудолюбивых, патриотов своей страны и граждан мира [4, с.9]. Вот

почему наша школа должна воспитать успешного, счастливого человека. Два эти качества не могут существовать отдельно: счастливый человек – это успешный человек и наоборот. Об этом очень хорошо писал В.А. Сухомлинский, связывая три понятия воедино – учение, успех и счастье: «Дать детям радость труда, радость успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости, собственного достоинства – это первая заповедь воспитания. В наших школах не должно быть несчастных детей, детей, душу которых гложет мысль, что они ни на что не способны. Успех в учении – единственный источник сил ребёнка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться» [5, с.166].

И учитель обязан дать ребёнку почувствовать радость учебного труда, радость успеха в учении.

Современная, постсоветская дидактика обозначила данные слагаемые успеха всей школьной образовательной системы, реализуемые сегодня в УВП школы. Сюда входят:

1. Проектно-прогностическая деятельность учителя как показатель его профессионализма;

2. Поиск деятельностного содержания образования и новых видов его обобщения (интеграции знаний);

3. Не только новые критерии оценки знаний, но и мотивация на их приобретение;

4. СРО как источник и путь формирования НИР и учителя, и ученика;

5. Единство трёх составляющих, таких, как:

- *Цель* – модель личности выпускника;

- *Средство* – пространство УВП;

- *Условие* – модель личности учителя.

Какое бы из перечисленных слагаемых мы ни взяли, обязательно столкнёмся с решением проблемы формирования успешной личности. Например, явление квалиметрии – оценивания качества образования.

Так, современная школьная система Казахстана, переживая вместе с экономикой этап форсированного инновационного развития, регистрирует и прочно внедряет в УВП новшества, которые обеспечивают улучшение качества образования как ресурса конкурентоспособности страны в мировом сообществе. В связи с этим одним из приоритетов инновационной образовательной политики является наделение новыми функциями и новым содержанием этой науки, занимающейся измерением качества любой продукции, в том числе и качества образования – качества формируемой личности выпускника. Радикальным изменениям подверглось само понятие *оценивание*.

В обновлённом виде это направление образовательной деятельности пришло к нам по каналам продвижения в школы Казахстана зарубежного педагогического опыта, в частности Кембриджской технологии обучения, а также в связи с созданием Назарбаев интеллектуальных школ и внедрением новой системы повышения профессионального мастерства нашего учителя на уровневой основе. И сегодня вряд ли мы найдём школу в РК, где бы педагогический коллектив не пытался понять и внедрить у себя критериальный подход к оценке учебных достижений своих учащихся.

Критериальный подход к оценке учебных достижений рассматривается как путь повышения качества образования вообще и как средство формирования востребованной, самодостаточной, успешной личности выпускника средней школы. Такое действие этой технологии обусловлено тем, что она раскрывает механизм беспрюгренного движения ученика к конечному позитивному результату в знаниях, развитии и творчестве. Почему? Потому что все задания итогового контроля (для суммативного оценивания) он проработал в учебном процессе с применением формативного оценивания (для обучения).

Оценка как стратегический фактор должна сопровождаться фиксацией

успешного продвижения каждого ученика, тогда она будет выполнять социально-психологическую и воспитательную функцию.

Гибкое использование оценочных шкал позволяет оценку из средства насилия и репрессии превратить в один из важнейших стимулов познания в реабилитационном пространстве успеха, но для этого, как предупреждает Т.И. Шамова, должны быть соблюдены четыре условия, создающие систему оценивания на положительной обратной связи:

- ребёнок сравнивается самим собой, а не с другими (относительная оценка);
- смысл пребывания в школе – развитие, а не объём знаний;
- УП обязательно намечает динамику позитива для каждого ученика;
- наблюдается мощная мотивация к учению с помощью оценки [6, с.72]

Не можем в этой связи не вспомнить советы учителя Круглова по оцениванию знаний учащихся, опубликованные в «Педагогическом вестнике» (№1, 1998 г.):

Совет 1. Спрашивай только желающего отвечать или готового к ответу и всегда с надеждой на хорошую оценку.

Совет 2. Дай возможность каждому ученику знания свои показать, да прежние оценки повысит. Не превращай опрос в стрессовую ситуацию: «Спросят – не спросят; повезёт – не повезёт». Не выставляй средне-арифметическую оценку за четверть.

Совет 3. Оценка – стимул учения, а не лжи и обмана. Не превращай опрос в облаву или донос на дезертиров трудового фронта с приводом против воли на участок (к доске) и наказанием – клеймом плохой оценки. Спрашивай только желающего отвечать или готового к ответу и всегда с надеждой на хорошую оценку.

Совет 4. Опрос и оценку проводи на радость ученика; спрашивай главное и основное, не снижай оценку за «шелуху» и «опилки» – тогда и перегрузки не будет, и ученик сохранит это «главное» для будущей жизни.

Такой же экскурс в теорию дидактики возможен и по четвертому слагаемому успеха представленной нами образовательной системы, это организация самостоятельной работы обучаемых (тема, которую исследует наш школьный педагогический коллектив).

Есть в учебной психологии аксиома: научить невозможно – можно только выучиться, то есть результат неминуемо связан с интеллектуальными усилиями каждого обучающегося, причем условием для достижения цели служит мотивация.

Познавательная активность – это тот центр, вокруг которого вращается вся педагогика, вселенная учебного труда. Главными вопросами, которые разрешаются сегодня учениками и учителями в сотрудничестве, это:

- *Что я буду изучать?*
- *Где мне это понадобится?*
- *Как я буду это делать?*

Всего три вопроса! Но с ними связаны дети разных наклонностей, устремлений и возможностей, с ними связаны разные предметы, разные технологии и разные системы обучения, наконец, с ними связаны разные возрастные этапы, ступени и формы образования.

Учителю важно разобраться в следующем:

- Какими интеллектуальными возможностями обладают его ученики?
- Какие учебные задания «учат учиться», какие лишь развлекают учеников? Какие обеспечивают развитие?
- Как из арсенала дидактических средств выбрать те методики и те технологии, которые более гармонизируют с содержанием предмета, с личностью ученика и с манерами учителя.

На помощь здесь приходит поиск деятельностного содержания обучения.

Таблица № 2. Модель СРО (самостоятельная работа обучаемого – учителя и ученика).

СТЕРЖЕНЬ ОСНОВА	УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧАЕМЫХ			
	Ученический	Алгоритмический	Эвристический	Творческий
	<i>знание-понимание</i>	<i>применение</i>	<i>анализ-синтез</i>	<i>оценка прогнозирование</i>
	КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА			
	Цели как опредмеченные ожидаемые результаты образовательной деятельности			
	<i>международный уровень</i>	<i>государственный уровень</i>	<i>школьный уровень</i>	<i>предметный уровень</i>
	КОМПЕТЕНЦИИ			
	Ключевые	Базовые	Предметные	
	<i>учат жить</i>	<i>учат учиться (общеучебные умения)</i>	<i>учат использовать конкретные знания, идя по жизни</i>	
	↓	↓	↓	
- Принятие решений	- Владеть операциями мышления	- Знание по предмету использовать адресно		
- Информационная	- Уметь работать с информацией	- Решать конкретные задачи		
- Коммуникативная	- Быть мотивированным на интеллектуальную деятельность	- Интегрировать предметное содержание		

СТРУКТУРА СРО	Отбор нужной информации	⇒	Работа с текстом по усвоению информации	⇒	Формулирование новых проблем	⇒	Создание проекта (планирование)	⇒	Организация поиска (исследование)	⇒	Результат: оценка и перспективы (планирование)
------------------	-------------------------	---	---	---	------------------------------	---	---------------------------------	---	-----------------------------------	---	--

УЧИТЕЛЬ	М Е Т О Д И К А		УЧЕНИК
	- Технологии: уровневой дифференциации; УДЕ; ИТО; ТРИЗ; ЛОО; ТИМ; фреймов; ТКМ; МБТ (индивидуальный маршрут) - НИР - Компетентностные задания	П О Р Т Ф О Л И О	

Оно от простого содержания отличается тем и, может быть, только тем, что оно, кроме научной информации, т.е. описания изучаемой действительности, включает еще

и описание деятельности субъекта, приводящей к открытию и усвоению этой действительности.

Следовательно, этим с понятием сопряжена целая система организации различных видов учебной деятельности, таких как:

- структурирование информации;
- алгоритмизация процесса поиска;
- перевод содержания из словесного в другую форму (схему, рисунок и т.д.);
- формулирование вопросов и проблем к тексту;
- составление творческих заданий.

Все перечисленные стратегии, виды деятельности используются при составлении заданий для самостоятельной работы, а в целом вся система представлена в школе специальной моделью (таблица 2);

Итак, современный УВП в школе представляет собой интеграцию достижений прошлой школы и инновационных педагогических идей зарубежной дидактики. И это предложенное Президентом взаимодействие очень точно объяснил он сам: «Как политику, мне совершенно ясно, что прогресс возможен только там, где есть гармония между традицией и модерном» [7, с 252].

Переноса слова Президента на систему школьного образования, можно с уверенностью утверждать, что успех формирования востребованной личности школьника в УВП может быть достигнут при условии, когда новое не вытесняет, а дополняет и развивает достижения уже состоявшейся школы.

Список литературы:

1. Назарбаев Н.А. Казахстан посткризисном мире: интеллектуальный прорыв в будущее. – «Казахстанская правда», 14 октября 2009. – с.2.
2. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: 20 шагов к обществу, всеобщего труда. – «Звезда Прииртышья», 12 июля 2012. – с.3.
3. Ильин В.С. Формирование личности школьника целостный процесс. – М: «Педагогика», 1984. – с.120.
4. Назарбаев Н.А. «Стратегия Казахстана – 2050»: новый политический курс состоявшегося государства. – «Звезда Прииртышья», 15 декабря 2012. – с.9.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1973. – с.166.
6. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М: Центр «Педагогический поиск», 2001. – с.72.
7. Назарбаев Н.А. Мыслями с народом поделюсь. – А: «Мектеп», 2007. – с.252.

Балашова Н. А.

магистр кафедры социальной и политической конфликтологии
ФГБОУ ВО «Казанский Национальный Исследовательский
Технологический Университет» Россия, Казань
E-mail: elfal427@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ПРОФОРИЕНТАЦИИ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье описаны основные проблемы профориентационной системы России, проанализирована статистика предпочтений школьников при выборе будущей карьеры. Также в статье рассматривается опыт профориентационной работы в других странах.

Ключевые слова: профориентационная система, карьера, студенты, профориентационный центр.

Balashova N. A.

Kazan National Research Technological University, Russia Kazan

E-mail: elfal427@mail.ru

MODERN PROFORIENTATION SYSTEM IN RUSSIA: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Abstract: The article describes main problems of proforientation system in Russia and analyses main statistic of students priorities in choosing of future career. Also article review experience of proforientation work in other countries.

Keywords: proforientation system, career, students, proforientationcentre.

На сегодняшний день в России существует проблема профориентации школьников. Несмотря на то, что государство пытается сделать профориентацию в системе российского образования приоритетной, статистика показывает, что больше половины выпускников высших учебных заведений работают не по той специальности, которая значится у них в дипломе. В некоторых профессиях эта доля доходит до 70–90 процентов.

В России сложилась такая ситуация, что школьники редко задумываются, кем они хотят быть в будущем, а если и думают об этом, то не серьезно. Вчерашние выпускники российских школ выбирают такую профессию, которая с их точки зрения считается престижной и сулит финансовой выгоды. Реже они смотрят на востребованность профессии на рынке труда и собственную профпригодность. При этом социологические исследования показывают, что около 70 процентов старшеклассников в городах и половина в сельских школах собираются получать высшее образование. Однако работать в сфере промышленного производства хотели бы лишь 2,3 процента ребят.

Большая доля выпускников школ мечтают быть коммерсантами или предпринимателями (15%), юристами и экономистами (13 и 12 процентов соответственно), менеджерами (8%). Как следствие получается, что при выходе на рынок труда с дипломом о высшем образовании, многие сталкиваются с проблемой трудоустройства. Это связано с тем, что многие школьники отрицательно относятся к обучению в межшкольных учебно-производственных комбинатах, к ознакомлению с производством так таковым.

К тому же далеко не все выпускники полной общеобразовательной школы сознательно подходят к выбору профиля в 9 – 11 классах, и, как следствие, не идут дальше учиться по данному направлению.

Еще одной проблемой является то, что выпускники российских школ имеют представление лишь о небольшом спектре профессий (о 10-20 профессиях). В нашей стране по-прежнему бытует мнение, что такие профессии как строитель, швея, слесарь, рабочий на производстве, токарь и многие другие, не являются престижными и мало оплачиваемы. Это приводит к тому, что за последние годы фактически некому создавать технологии производства нового оборудования и некому на них работать.

Проанализировав российскую систему профориентации, можно прийти к выводу, что она не слишком действенна. В частности, нет достаточной преемственности между достижениями советского периода, дореволюционной России и современными особенностями в сфере профориентации. Это приводит к некомпетентности в данной сфере. К тому же, многие консультанты по профориентации сами мало ориентируются в своей работе. Поэтому, чтобы создать эффективную систему профориентации в стране, необходимо решить все эти проблемы.

На сегодняшний день власти задумываются о проблеме создания условий для успешного профессионального самоопределения выпускников средних

общеобразовательных учебных заведений. Например, в разных регионах России создаются центры профессиональной ориентации, которые призваны составить индивидуальный и наиболее оптимальный план выбора профессии и ВУЗа. В центрах проводятся различные мероприятия для школьников, семинары и тренинги, где рассказывают о тех или иных профессиях. Также проводят диагностику личностных особенностей человека, выявляют его таланты и склонности, и дают советы по поводу выбора специальности, учебного учреждения, будущей профессии.

К тому же власти всячески пытаются пробудить в выпускниках школ устойчивый интерес к рабочим и инженерным специальностям. Например, в Республике Татарстан был создан проект «Совершенствование системы профессиональной ориентации и формирование мотивации у молодежи на получение востребованных профессий».

Также во многих школах вводятся новые стандарты, по которым школа обязана сотрудничать с предприятиями, вузами и профориентационными центрами. Ученики смогут не только получить консультацию у социального педагога, психолога или наставника, но им также дадут возможность пройти профессиональную диагностику в специализированном центре. Выпускникам будут, какие сейчас есть вакансии на рынке труда, как работает служба занятости и какие перспективы есть в тех или иных областях.

Исторически необходимость в существовании профессиональной ориентации, как направления в педагогике и психологии для оказания помощи в выборе жизненного пути начала осознаваться к концу XIX–началу XXвеков.

Впервые бюро профессиональной консультации было создано Ф. Парсонсом в Бостоне, в 1908 году, что справедливо позволяет считать США государством-основателем системы профориентации. Данная система получила широкое развитие по причине высокой конкуренции на рынке труда и росту экономики.

Основное место в системе профориентации США занимает школа, а также «Гайденс» - служба консультаций, действующая во всех школах США. «Гайденс» объединяет в своем составе несколько отделов, в которых дипломированные профконсультанты отвечают за сбор информации об учащихся, консультирование, помощь в трудоустройстве, а также контроль за судьбой выпускников. В соответствии с законом 1981 года о профессиональной консультации, в учебных заведениях США профконсультирование проводится в течение всего срока обучения школьника.

Другую значимую функцию для профессионального самоопределения учащегося школы в США выполняет Occupational Information Network, созданная в 1998 г. Она содержит в себе максимально разносторонние сведения о профессиях, такие как информация о содержании деятельности, необходимых профессиональных качествах, перечень учебных заведений, готовящих профессионалов в данной области.

В Европе одними из лидеров в области профориентации являются Франция и Великобритания. Во Франции, помощь в самоопределении молодежи организована на государственном уровне при участии Национального бюро информации по образованию и профессии, а также сети специализированных центров профориентации. Штатные специалисты этих центров – советники по образованию – обладают высоким уровнем полномочий, в том числе направлять молодежь обучаться профессиям, которые соответствуют их склонностям и интересам и являются востребованными на рынке труда.

В соответствии с законом, регламентирующим деятельность профориентационных служб, в Великобритании поддержка молодежи осуществляется в течение всего периода обучения. В школах обязательно проведение специальных уроков, направленных на помощь старшекласснику в выборе будущей профессии.

Среди скандинавских стран выделяется шведская модель профориентации. Ее особенностью является регуляция взаимоотношений между системой образования и

рынком труда с помощью государственной власти. Одно из главных направлений государственной политики – разработка и реализация различных программ, направленных на регулирование рынка труда путем проведения успешной профориентационной работы. Примером таких программ является созданная в 2000 году программа «Куда шагать по жизненной лестнице», которая включает в себя несколько направлений: диагностика способностей и интересов школьников, информирование о сущности профессии, индивидуальная консультация, помощь в выборе профессии и организации обучения ей. Также в шведских школах отсутствуют советники или консультанты по профориентации, их роль играет весь коллектив педагогов школы.

Профориентационная работа в Азии имеет некоторые отличия от европейских моделей. Основная часть профориентации в Японии проводится в средней школе и базируется на, разработанной в ходе реформы японской системы образования, научной теории С.Фукуямы и его диагностическом методе «человек – профессия».

Базовыми принципами в японском профессиональном консультировании являются способность к самоанализу и способность к анализу профессий. Особое внимание уделяется профессиональной адаптации, в ходе которой японские школьники обязаны участвовать в профессиональных пробах. Это позволяет получить опыт в выбранной учеником сфере профессиональной деятельности и определить, соответствует ли она его склонностям и способностям.

В Сингапуре, профессиональная траектория отдельного школьника бывает определена уже к окончанию средней ступени обучения. В старшем звене молодые люди делятся на три потока в зависимости от способностей: средне успевающие, проявляющие особые успехи и исключительные. Старшеклассники имеют разные профессиональные перспективы, поскольку каждая категория учеников обучается с различной интенсивностью и продолжительностью.

В каждой отдельно взятой стране на модель системы профориентации влияют разные факторы среди которых можно выделить такие как политическое устройство, особенности системы образования, продолжительность периода существования профессиональной ориентации, менталитет, состояние экономики.

В заключение необходимо отметить, что в России на сегодняшний день нет четкой системы профориентации школьников. Поэтому ей необходимо перенимать опыт профессиональной ориентации западных стран, так как в развитых странах уделяется большое внимание профессиональной ориентации учащихся.

Список литературы

1. Гриншпун С.С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции /С.С.Гриншпун //Педагогика. – 2004. - №7. – С.85 – 91.
2. Кузнецов, В. Зарубежный опыт организации взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования / В. Кузнецов // Народное образование. – 2007. - №1. – С. 194 – 199.
3. Толстогузов, Сергей Николаевич. Опыт профориентационной работы за рубежом / С. Н. Толстогузов. - (Образование за рубежом) // Образование и наука. - 2015. - № 1. - С. 151-165.
4. Фатхуллина Л.З., Ярцева Д.С. Теоретико-методологические способы предупреждения конфликтов в школьной среде // Вестник Казанского технологического университета. - 2013. - №15. - С. 270-277.

Ведерникова Е. А.

студентка, ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет». Института педагогики и психологии. Россия

E-mail: jenia.vedernikova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация: в статье рассматривается актуальность применения метода проблемных ситуаций в развитии социальной одаренности. Представлены правила применения проблемных ситуаций, обосновано применение данного метода в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: одаренность, социальная одаренность, проблемные ситуации.

Vedernikova E.A.

student Institute of pedagogy and psychology

Vyatka state University of humanities, Russia

E-mail: jenia.vedernikova@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PROBLEMATIC SITUATIONS

Abstract: the article discusses the relevance of applying the method of problem situations in the development of social giftedness. Presents the rules for the use of problem situations, justifies the application of this method in the early school years.

Keywords: giftedness, social giftedness, problem situations.

Вопрос одаренности учащихся всегда волновал ученых, психологов и педагогов. Благодаря вниманию к этой проблеме президента В. В. Путина, который считает, что одаренность детей и молодежи в условиях постиндустриального информационного общества фактически является стратегическим потенциалом любой страны, решение этого вопроса вышло на более высокий уровень.

Если обратиться к понятию одаренность, то одаренность - качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное осуществление деятельности. Эту индивидуально-психологическую особенность ученые характеризуют как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, позволяющее достичь человеку высоких результатов [1, с. 77-79].

Единой, общепринятой классификации видов одаренности не существует. Ученые выделяют от четырех до десяти видов одаренности.

Основные типы одаренности:

- интеллектуальный тип - ученики этого типа одаренности точно и глубоко анализируют учебный и внеучебный материал, нередко склонны к философскому осмыслению материала.
- академический тип - учащиеся этого типа одаренности прежде всего умеют блестяще усваивать знания, то есть учиться. Особенности их познавательной сферы (мышления, памяти, внимания), некоторые особенности их мотивации таковы, что делают учение для них достаточно легким.
- творческий (креативный) тип - главная особенность этого типа одаренности выражается в нестандартности мышления.
- спортивная одаренность – способности к достижению высоких результатов в спорте.
- социальная (лидерская) одаренность - способность понимать других людей, строить с ними конструктивные отношения, руководить ими.

Рассмотрим последний тип одаренности более подробно.

Синонимом социальной одаренности является выражение «организаторские способности». Лидерская одаренность, по мнению многих исследователей, предполагает достаточно высокий уровень интеллекта, однако наряду с этим необходима и хорошо развитая интуиция, понимание чувств и потребностей других людей, способность к сопереживанию, во многих случаях у людей с этим типом одаренности наблюдается и яркое чувство юмора, помогающее им нравиться другим людям.

Если оценить лидерскую одаренность с точки зрения положительных и отрицательных сторон, то не всегда данный вид одаренности влияет благоприятно. К сожалению, у многих школьников с выраженными лидерскими способностями интерес к школьному обучению недостаточен, и их незаурядные лидерские возможности реализуются в деятельности не только далекой от школы, но и иногда прямо с ней конкурирующей. Многие учащиеся с этими способностями не имеют достаточной школьной мотивации и, обладая сильным характером и независимостью, откровенно ничего не делают в школе. Невозможность завоевать статус лидера в школе ведет их на улицу, где они становятся лидерами антисоциальных группировок. Такие учащиеся часто рассматриваются учителями только как заурядные хулиганы, что вызывает с их стороны ответное негативное отношение. Нужна специальная, длительная работа, чтобы повернуть учеников с этим типом одаренности лицом к школе. Мы считаем, что в решении данного аспекта одним из вариантов работы является применение метода проблемных ситуаций [2].

Проблемная ситуация – состояние интеллектуального затруднения, которое требует поиска новых знаний и новых способов их получения. Создание проблемной ситуации осуществляется при помощи следующих средств:

- проблемный вопрос – вопрос, на который у учащихся нет заранее готового ответа.
- проблемная задача – форма организации учебного материала с заранее заданными условиями и неизвестными данными.
- проблемное задание дает указания для осуществления поисково-познавательной деятельности.

Проблемная ситуация порождается учебной или практической ситуацией, которая содержит две группы элементов: данные (известные) и не данные, новые, неясные, неизвестные элементы. Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности.

Проблемные ситуации подразделяются на 4 типа:

I тип проблемной ситуации – возникает тогда, когда ученики сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях.

II тип проблемной ситуации – возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической нецелесообразностью избранного способа.

III тип проблемной ситуации возникает когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием у ученика теоретического обоснования.

IV тип проблемной ситуации используется если ученики не знают способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации.

Для достижения максимальной эффективности учебного процесса постановка проблемных задач должна осуществляться с учетом основных логических и дидактических правил: отделения неизвестного от известного, локализации (ограничения) неизвестного, наличия в формулировке проблемы неопределенности,

определения возможных условий для успешного решения и т. д. Необходимо учитывать психологические особенности усвоения материала, уровень подготовки учащихся, их мотивационные критерии. В связи с этим, можно сформулировать следующие правила создания проблемных ситуаций:

- проблемные ситуации обязательно должны содержать посильное познавательное затруднение;
- проблемные ситуации должны способствовать усвоению новых знаний, умений, навыков;
- проблемная ситуация должна привлекать своей необычностью, неожиданностью, нестандартностью [3].

Приведем пример проблемной ситуации, направленной на развитие социальной одаренности младших подростков.

Ситуация «Не поделили книжку»

Материал: различные книги.

Ход проблемной ситуации: педагог сообщает детям, что сегодня к ним рано утром в класс прилетел волшебник и оставил много интересных, ярких книжек. Педагог достает из сумки (посылки) новые книжки, они все разные и заметно отличаются. Педагог предлагает детям разобрать их, а сам наблюдает со стороны. Как правило, дети стараются взять наиболее интересные, яркие книжки. Претендентов на «самые хорошие» оказывается слишком много. В группе между детьми складывается конфликтная ситуация: кому достанется та или иная книжка?

Педагог успокаивает ребят и предлагает разобраться всем вместе в сложившейся ситуации: «Как же нам быть, ребята? Ведь книжка одна, а желающих ее почитать много».

Педагог предлагает детям для обсуждения различные варианты разрешения конфликтной ситуации:

- отдать книгу тому, кто взял ее первым;
- никому не давать книгу, чтобы не было обидно;
- читать всем вместе;
- посчитаться;
- читать по очереди;
- отдать книгу Кате, потому что она самая грустная и др.

Дети вместе с педагогом обсуждают пути возможного решения ситуации, предлагают свои варианты, прислушиваются к мнениям остальных. У них появляется возможность выбора и необходимость соотносить свое решение с решением других, а подчас и усомниться в правильности своего первого предложения.

Дети размышляют, ищут нужное решение, и если они затрудняются в выборе, педагог в ненавязчивой форме подсказывает им выход, делая его наиболее привлекательным.

Оценивая свое желание, ребенок может высказать свои предположения по итогам реализации задуманного с положительными последствиями и с отрицательными. Ребенку предлагается определить для себя, к чему приведут те или иные его действия.

Очень важно объяснить ребенку, что для сохранения отношений важно уметь поделиться тем, что имеешь, что дружба - это взаимный интерес, а также обоюдное проявление доброты, внимания и заботы. Поступая нелюбезным образом, вряд ли можно рассчитывать на дружеское отношение. С другой стороны, важно понять, почему человек поступает так, а не иначе, что для него имеет особую значимость. Также надо отделить свое «хочу» («Что я хочу сделать?») от чужого «хочу» («Что хочет сделать другой?»). В этом и состоит суть конфликта. Именно на основе столкновения противоположных «хочу» следует искать пути договоренности. И наконец, решая данную проблемную ситуацию, ребенок учится аргументировать свое

«хочу» («Почему мне необходимо добиться своего?») и пытается сформулировать точку зрения другого («Почему другой настаивает на своем?»). Оценивая все «за» и «против», ребенок приходит к выводу: добиваясь одной личной цели можно многое потерять, а уступив другому, можно многое приобрести. Таким образом, обсуждая варианты решения проблемной ситуации, мы развиваем у ребят социальную одаренность.

Так как младший школьный возраст характеризуется сменой ведущего вида деятельности ребенка с игровой на учебный, то по нашему мнению в данный период развитие данного вида одаренности является наиболее эффективным. В младшем школьном возрасте дети уже способны к глубокому анализу той или иной ситуации, учебная деятельность в наибольшей степени позволит реализовывать данный метод, увеличивается количество социальных контактов школьника, где он может закрепить полученные знания и умения, найти ошибки, провести аналогии с ранее пережитым. Развитие социальной одаренности несет за собой и развитие организаторских способностей, помогает «вжиться» в классный коллектив, совместно решать подобные задачи, способствует формированию лидерских качеств, что непременно оказывает влияние на адаптацию ребенка к школе, а также помогает овладеть необходимыми жизненными качествами, которые впоследствии обеспечат активную гражданскую позицию.

Итак, мы рассмотрели один из методов развития социальной одаренности. Следует сказать, что эффективным данный метод будет тогда, когда он осуществляется в соответствии с правилами, а также квалифицированным педагогом.

Список литературы:

1. Матвеева М.Г. Коммуникативная компетентность как социальная одаренность детей дошкольного возраста/ М.Г. Матвеева//Образование и саморазвитие.– №1 (35).– 2013.– С. 77-82.
2. Виды одаренности. – URL: <https://pass.yandex.ru/resign/?retpath=http>
3. Методы проблемного обучения. Типология и приемы создания проблемных ситуаций. – URL: <http://pandia.ru/text/78/300/71820.php>.

УДК 378

Гатиатуллина А.М.

аспирант ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский
технический университет» Россия, г. Казань

E-mail: nemakaeva@mail.ru

**ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ КАЧЕСТВА
МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОИЗВОДСТВ**

Анотация: В статье рассматриваются организационные формы профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов по управлению качеством отечественных производств машиностроения в соответствии с перспективными направлениями развития отрасли. В качестве определяющего фактора успешной профессиональной деятельности современных управленцев выступает их ИТ-способность к рациональному применению информационных механизмов в процессе анализа производственных и непроизводственных процессов машиностроительного объекта и проектирования функциональной системы их взаимодействия. Это актуализирует реализацию информационно-аналитической подготовки бакалавров по управлению качеством в рамках учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, которая формирует у будущих инженеров-

менеджеров по качеству профессиональные способности к эффективной информационно-управленческой деятельности в соответствии с требованиями потенциальных работодателей.

Ключевые слова: инновации, машиностроение, информация, IT-компетентность, профессиональная подготовка, управление качеством, бакалавры.

Gatiatullin A. M.

post-graduate student of fsbei HPE "Kazan national research technical University", Russia, Kazan

E-mail: nemakaeva@mail.ru

**INFORMATION-ANALYTICAL PREPARATION
FUTURE BACHELORS IN THE FIELD OF QUALITY
ENGINEERING INDUSTRIES**

Summary: In article organizational forms of vocational training of highly qualified specialists in quality management of domestic productions of mechanical engineering according to the perspective directions of development of branch are considered. Their IT ability to rational use of information mechanisms in the course of the analysis of production and non-productive processes of machine-building object and design of functional system of their interaction acts as the defining factor of successful professional activity of modern managers. It staticizes realization of information and analytical training of bachelors on quality management within teaching and educational process of educational institution which forms at future quality engineers managers professional abilities to effective information and administrative activity according to requirements of potential employers.

Keywords: innovations, mechanical engineering, information, IT competence, vocational training, quality management, bachelors.

Государственные программы развития машиностроительного кластера России в числе приоритетных направлений повышения конкурентоспособности отечественных промышленных предприятий на мировом аналоговом рынке выделяют информационную интеграцию производственных процессов.[1]

Развитие информационного кооперирования актуализировано отсутствием четких отработанных процедур эффективного управления информацией как ресурсом, позволяющих более эффективно решать вопросы разработки и проектирования изделий, подготовки производства, планирования и управления производством, материально-технического обеспечения, охватывая все процессы предприятия для достижения высокого уровня качества выпускаемой продукции. Несмотря на наличие большого числа технических аспектов, подобная интеграция прежде всего является управленческой проблемой. Ее решение определяет поиск новых методов обеспечения функционального обмена структурной информацией между производственными и непроизводственными подразделениями предприятия, что в значительной мере, связывается с использованием комплекса информационных технологий и средств автоматизации.[2, с. 191-195]

Это обуславливает спрос на профессиональном рынке труда на высококвалифицированные управленческие кадры в области качества, способные обеспечить процессное и системное управление структурными элементами обеспечения качества продукции с учетом ресурсного потенциала серийного производства и перспектив его совершенствования.

Эффективность их профессиональной деятельности на современном этапе во многом определяет не только извлекать, структурировать и хранить информацию, но и быть IT-компетентным в рациональной организации системного управления информационными потоками на серийном производстве.[3]

IT-компетентность современного управленца по качеству рассматривается как системное образование информационно-технических и организационно-менеджерских компетенций, а также способность субъекта к их комплексному применению в обеспечении эффективного информационного взаимодействия структурных элементов наукоемкого предприятия на основе интеграции инструментов менеджмента качества и информационных технологий.

Результаты кадрового аудита машиностроительных предприятий свидетельствуют о наличии проблем у специалистов по качеству в выявлении, структуризации и менеджменте разнородных информационных потоков многочисленных взаимосвязанных и взаимодействующих процессов промышленного производства с использованием информационно-технологических ресурсов. Это связано с отсутствием системной направленности содержания IT-подготовки будущих менеджеров в области качества в понимании, определении и систематизации различных типов управленческой информации в виде набора информационных элементов (объектов) и отношений между ними на основе современных программно-технических средств поддержки процессов менеджмента качества.

В этой связи объективно возрастает необходимость поиска путей совершенствования и регулирования образовательного процесса, обеспечивающего развитие IT-компетентности будущих выпускников в области менеджмента качества машиностроительных предприятий в соответствии с характерными особенностями его информационного регулирования.

Эффективность решения поставленных задач в Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева - КАИ (КНИТУ-КАИ) обеспечивается включением профессионально-ориентированного информационно-аналитического обучения бакалавров в соответствии с учебным планом подготовки по направлению «Управление качеством».

Организация информационно-аналитической подготовки специалистов по управлению качеством, как проблемно-ориентированного образовательного процесса, обеспечивающего формирование способности у обучающихся способностей к рациональному применению современных IT-технологий для качественного и количественного анализа информационных процессов, а также для обеспечения эффективного взаимодействия всех структурных подразделений серийного предприятия. Для этого основными задачами информационно-аналитической подготовки выступают:

1. Развитие навыков применения современных программно-прикладных средств для аналитической и графической интерпретации профессиональной информации, необходимых для будущей управленческой деятельности бакалавров по качеству.
2. Визуализация технологических сегментов предприятия, повышающая эффективность формирования способностей к многомерной экспертной оценке качества функционирования производственных объектов.
3. Развитие способностей по применению информационных технологий в моделировании профессиональных решений при реинжиниринге производственных объектов их будущей деятельности.
4. Формирование навыков практического применения IT-технологий для проектирования системы организационного взаимодействия элементов обеспечения качества профессиональных объектов.

Информационно-аналитическая подготовка обучение рассматривается как поэтапный интегрированный процесс формирования информационно-аналитической компетенции будущего бакалавра в области качества необходимой для решения типовых задач его профессиональной деятельности.

В соответствии со специфическими особенностями профессиональной

деятельности управленца на современном этапе, решение задач информационно-аналитической подготовки бакалавров по качеству производственных систем машиностроения предусматривает разработку пакета программно-прикладных заданий с профессионально значимым содержанием. Их выполнение предусмотрено студентами в период первой учебной практики. Задания имеют практическую направленность в соответствии с темой группового студенческого проекта, выполняемого совместно обучающихся младших и старших курсов. Структура и содержания группового проекта формулируются исходя из предметной области исследования выпускной квалификационной работы старшекурсника-выпускника.

Типовые задания являются фундаментальной основой для интегративного формирования информационно-технических и управленческих компетенций, поскольку определяют направления профессионального ориентирования выпускников в информационно-регулятивном применении ИТ-технологий в решении функциональных задач обеспечения качества рассматриваемого производства.

Важное место на данном этапе подготовки отводится процессу развития профессионального самоопределения и повышения мотивации бакалавров к профессиональному образованию и нацеливанию к будущей профессиональной деятельности. Для этого студенты осуществляют сбор и анализ информации о особенностях профессиональной деятельности бакалавра направления подготовки «Управление качеством» (краткое эссе о представлении себя в своей будущей профессии, ее месте и роли в системе инновационного развития промышленного производства). Эффективное выполнение заданий обеспечивает формирование профессиональной идентичности, готовности и выраженной тенденции студентов к продуктивным личностным и профессиональным самоизменениям, построению успешной профессиональной карьеры. [13]

С целью развития способностей к имитационному моделированию элементов технологического цикла объектов исследования перед студентами второго курса обучения, в рамках организации второй учебной практики, стоит задача изучения специфики организации метрологической экспертизы на основе многомерного анализа качественных характеристик технологических сегментов. Эффективность решения поставленной задачи определяет включение виртуальных лабораторных работ по экспертно-конструкторской оценке производственного оборудования в ходе реализации учебной практики, обеспечивающих формирование у студентов профессиональной способности к визуализации технических процессов для систематического контроля и целенаправленного воздействия на условия и факторы, влияющие на уровень качества наукоемкой продукции.

Инновационная ориентированность машиностроительного комплекса диктует постоянный реинжиниринг производственного цикла с учетом вновь возникающих и изменяющихся потребностей отраслевого рынка. В связи с этим, возникает необходимость постоянного улучшения качества продукции и актуализацию системы управления ее конкурентоспособностью. Эффективность профессиональной функции специалиста, прежде всего, будет заключаться в применении современных ИТ-технологий управления в построении функционально-структурных моделей взаимодействия элементов обеспечения качества. С этой целью в содержание информационно-аналитической подготовки бакалавров по качеству современным тенденциям развития машиностроительных предприятий в ходе производственной (инжиниринговой) практики предусмотрена разработка студентами старших курсов визуальной организационно-технологической схемы оптимального взаимодействия элементов обеспечения качества отраслевой продукции на основе всестороннего анализа возможных преобразований в системе управления. Кроме того, ключевым условием эффективного межструктурного согласования функциональных действий в достижении целей по повышению уровня качества выпускаемой продукции является

структуризации кадровой системы интегрированных производств. В этой связи, перед бакалаврами встает вопрос о необходимости разработки рациональной системы управления и мотивации персонала промышленного предприятия. С целью обеспечения эффективности выполнений требований потенциальных работодателей, в содержание производственного цикла обучения будущих выпускников включены задания по организационному проектированию моделей кадрового менеджмента с построением оптимальных вариантов решения проблемы в области всеобщего обеспечения качества предприятия.

Таким образом, достижение цели информационно-аналитической подготовки будущих бакалавров по качеству производственных систем машиностроения позволит максимально удовлетворить требования инновационно развивающихся технологических объектов и обеспечит высокую конкурентоспособность среди выпускников в условиях инновационных преобразований в отрасли.

Список литературы:

1. Федеральный портал о городах России ProTown.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.protown.ru>. / Перспективы развития российского машиностроения <http://www.protown.ru/information/hide/4486.html> - Проверено 18.02.2016.
2. Шоров К. М. Интеграция информационных технологий в автоматизированные системы управления в современных условиях [Текст] / К. М. Шоров // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 191-195.)
3. Информационный портал о менеджменте качества Quality.eup.ru [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://quality.eup.ru> / Система менеджмента качества и информационные технологии <http://quality.eup.ru/materialy9/smk-it.htm>- Проверено 18.02.2016.

УДК 378.1

Груздев А. Н.

лаборант кафедры психологии ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга
E-mail: qwin414@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ LMS MOODLE В КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ

Аннотация: статья включает в себя исследование работы с площадкой LMS MOODLE, мотивацией студентов при работе с электронными образовательными ресурсами, размещенными на данной площадке, рекомендациями по повышению мотивации работы на данной площадке. А также представлены рекомендации, позволяющие сделать данную площадку более доступной для использования.

Ключевые слова: мотивация студентов, площадка LMS MOODLE, электронно-образовательные ресурсы, дистанционное обучение.

Gruzdev A. N.

laboratory of the Department of Psychology
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
E-mail: qwin414@yandex.ru

INCREASE MOTIVATION OF STUDENTS TO LMS MOODLE USE AS AN EDUCATIONAL PLATFORM

Abstract: The article includes research work with LMS MOODLE platform, motivated students with the use of electronic educational resources placed at the site, the recommendations to improve the motivation of work at the site. And also presented recommendations to make this site more accessible for use.

Key words: motivation of students, LMS MOODLE platform, electronic educational resources, distance learning.

Современная студенческая среда тяготеет к интерактивному обучению, но при этом предпочитает индивидуальные формы организации обучения, которые представлены в системе дистанционного обучения.

Мотивация играет решающую роль при работе в любом направлении. С целью преодоления внутреннего сопротивления студентов к освоению новых курсов нами предлагается использование в расширенной версии площадки LMS MOODLE, как основного средства современного обучения студентов.

LMS MOODLE – это система дистанционного обучения, включающая в себя специальный набор средств для разработки образовательных дистанционных курсов.

Разработка системы дистанционного обучения LMS MOODLE осуществляется с 1999 года по сегодняшний день, т.к. в процессе пользования она постоянно совершенствуется. Интерфейс системы дистанционного обучения LMS MOODLE переведен на 82 языка и используется почти в 50 тыс. организаций в более чем 200 странах мира. У нас в России зарегистрировано более 600 инсталляций. На основании чего можно утверждать, что система дистанционного обучения LMS MOODLE является крайне привлекательной для пользователей и не исчерпала еще своих возможностей для разработчиков [2].

В Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета система LMS MOODLE начала свою работу с 2015 года. Она заменила собой предыдущую площадку электронных образовательных ресурсов в силу своей экономичности и более широкого круга пользователей. Авторы курсов уже оценили ее доступность в использовании и возможностями ее интерфейса.

Электронный образовательный ресурс LMS MOODLE поддерживает обмен файлами любых форматов как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о изменениях и новостях, связанных с изучением данного предмета [1]. Несмотря на то, что основные изменения в образовательном процессе выкладываются в личном кабинете студента ЕИ КФУ и распространяются студентами в социальных сетях, ЭОК LMS MOODLE конкретизирует всю учебную информацию по курсу.

Особо хотелось бы отметить, что данная площадка является актуальной для современного студенчества. Студенты самостоятельно участвуют в образовательном процессе и одновременно являются соучастниками при создании электронного курса. Создатели курсов вовлекают студентов в активное сотворчество: по обоюдному согласию студенты имеют право дополнять материал курса, разнообразить его, наполнять его мультимедийными «фишками», чаще принимаемых среди активных интернет пользователей.

ЭОК LMS MOODLE аккумулирует всю учебную информацию по курсу, несмотря на то, что основные изменения в образовательном процессе выкладываются в личном кабинете студента ЕИ КФУ и распространяются последними в социальных сетях. На наш взгляд — это очень удобно, т.к. студенты получают доступ одновременно ко всей информационной базе.

В системе LMS MOODLE у каждого студента имеется доступ к электронному журналу освоения курса, что меняет ролями преподавателя и студента. Инициатива получения дополнительных баллов за освоения курса перешла в руки обучающихся.

Однако, на наш взгляд, интерфейс LMS MOODLE желательно доработать до интуитивно-понятного управления ею как студентами, так и преподавателями. У нас, как у пользователей данной площадки возникло несколько пожеланий к ее организаторам. Затрудняет работу преподавателя требование к выкладке материала в pdf формате. Объясним, почему: при работе с pdf форматом обычных пользователей сталкивается открытия документов вне стационарного компьютера. Студенты в основном заходят в интернет при помощи различных гаджетов, в которых изначально не встроено программное обеспечение, поддерживающее pdf формат, что в свою очередь снижает мотивацию использования ЭОР в любое свободное, время включая аудиторию, вне дома. Еще одна проблема заключается в том, что тексты в pdf формате редактируются при наличии специальной программы, отнюдь не дешевой. Все это снижает мотивацию студенческой среды к использованию ЭОР.

Мобильность современного общества предъявляет совершенно другие требования к коммуникативным площадкам и средствам взаимодействия с информацией. Мы полагаем, что усовершенствование и удешевление пользования данной площадкой повысит мотивацию студентов к работе с ней.

Список литературы.

1. Михайлова Н. В. Педагогические условия организации асинхронной самостоятельной работы студентов вуза в среде MOODLE / Н. В. Михайлова // Новые информационные технологии в образовании: материалы международной науч.-практ. конф. – Екатеринбург: РГПУ, 2012. - С. 210-213.

2. Толстобров А.П. Модель организации учебного процесса вуза в среде Moodle / А.П. Толстобров // Материалы Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в науке и образовании». Железноводск, 2009.

УДК 37

Ермолаева К.А.

студентка института экономики, управления и социальных технологий
«Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А.Н. Туполева-КАИ», Россия, г. Казань

Ksuxa_e@mail.ru

КРАУДФАНДИНГ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: Данная статья рассматривает финансовую поддержку людей, их проектов, желаний, которые могут осуществиться. Основная мысль данной статьи заключается в том, как краудфандинг может помочь в образовании.

Ключевые слова: краудфандинг, интернет – платформа, образование, благотворительность.

Ermolaev K. A.

student of the Institute of Economics, management and social technologies "Kazan national research technical University them. A. N. Tupolev-KAI", Russia, Kazan

Ksuxa_e@mail.ru

CROWDFUNDING IN EDUCATION

Abstract: This article focuses on the financial support of the people, their projects and desires that can be carried out. The main idea of this article is how crowdfunding can help in education.

Keywords: crowdfunding, internet - platform, education, charity.

Краудфандинг (Crowdfunding) рассматривается как частный случай краудсорсинга. Краудсорсинг - задействование сил добровольцев для решения любого вида проблем и задач, стоящих как перед бизнесом, так и перед государством и обществом в целом.

И так краудфандинг - это сотрудничество людей, которые добровольно оказывают именно финансовую поддержку с целью реализации продукта или услуги, помощи нуждающимся, проведения мероприятий, поддержки как физических, так и юридических лиц и т.д.

Краудфандинг является относительно новым методом финансирования проектов при помощи интернета. А вообще краудфандинг известен давно и им пользуются уже веками, ведь всем давно известно, что собрав средства вместе можно реализовать какую то более глобальную, масштабную цель. Сейчас чтобы собрать денежные средства, достаточно просто опубликовать сообщение в социальной сети и заинтересованные люди «подтянутся». [3]

Наибольшее распространение краудфандинг имеет на Западе, но и в России начинает набирать обороты. 2012 год становится точкой отсчета для краудфандинга в России.

На данный момент существует множество краудфандинговых интернет - платформ. Некоторые направления интернет – платформ: благотворительные (некоммерческий интернет-фонд), творческой тематики, музыкальный краудфандинг, краудфандинг в инвестициях и т.д. Каждое направление имеет свои интернет платформы.

Например, благотворительные платформы:

Помоги.орг - это благотворительный некоммерческий интернет-фонд, который оказывает помощь нуждающимся независимо от их возраста, заболевания, места регистрации и гражданства.

Тугеза - сообщество людей, которым нравится делать хорошие и правильные вещи.

Русини - платформа социального краудфандинга. «Основные категории помощь детям, проекты по защите окружающей среды и животных, образовательные проекты и др.».

Платформы творческой тематики:

С миру по нитке - с помощью совместного финансирования можно продвигать и поддерживать онлайн-журналы и музыкальные группы, издавать книги и дизайнерские календари, поддерживать домашний зоопарк, устраивать рок-концерт на заводе, писать новые компьютерные игры и многое другое. Каждый взносчик получает "плюшки" от автора проекта: именная благодарность на сайте, значок, экземпляр книги или диска и т.д.

Startwithme — это площадка, где люди объединяются для реализации идей и проектов.

Planeta.ru — социально-сервисная платформа для коллективного создания, оплаты и распространения цифрового и материального контента в России. Одна из первых площадок в Рунете для сбора средств на реализацию проектов.

Все данные площадки существуют в России и действуют и сегодня. [2]

Итак, краудфандинг это способ осуществить мечту человека. Рассмотрим как же можно его использовать в образовании.

1. Можно использовать краудфандинг, чтобы привлечь капитал для оплаты своего обучения в высших учебных заведениях. К примеру, с помощью сервиса SmartMe студенты могут привлечь финансирование на покупку учебников, аренду жилья на время обучения, питание и услуги репетиторов. В обмен, студенты обязаны сохранять высокий средний балл, заниматься благотворительностью и тому подобное.

2. Можно использовать краудфандинг, чтобы профинансировать научные исследования и разработки. Существует отдельный портал под названием Microguza, предназначенный именно для этого. Сервис был запущен совсем недавно – в апреле 2012 года. Важное отличие сервиса от других краудфандинговых платформ заключается в том, что исследователи не награждают и не компенсируют микроинвесторов за вложенные средства. Вместо этого, ученые публикуют результаты своих исследований и делятся информацией о своей работе.

3. Можно использовать краудфандинг, чтобы профинансировать простую идею и, возможно, изменить мир. Идеи – движущая сила краудфандинга. А студенты – это как раз те люди, которые генерируют больше всего инновационных идей. С помощью краудфандинга они смогут не только реализовать свои идеи и начать бизнес уже в колледже, но и - если идеи особенно удачные – сделать мир лучше!

4. Можно использовать краудфандинг, чтобы изменить чью-то жизнь. Преподаватели могут показать студентам с помощью краудфандинга, как важно заботиться о других и помогать людям, не имеющим доступа к благам цивилизации, которые есть у нас – например, банковским займам, кредитным картам, передовой медицине и так далее. К примеру, можно помочь жителям развивающихся стран с помощью сервиса Kiva и проследить, на что именно были потрачены деньги.

5. Кроме того, можно использовать силу интеллекта как актив для инвестиций. Некоторые студенты используют краудфандинговые платформы для привлечения средств в обмен на часть своего дохода после выпуска. Привлечь средства таким образом можно как на обучение, так и на реализацию идеи или создание стартапа.

6. Можно использовать краудфандинг, чтобы получить доступ к элите сферы образования и опытным предпринимателям. Лучший (и самый быстрый) способ заявить о себе - привлечь финансирование с помощью краудфандинга на реализацию своей научной идеи. Пожалуй, только так можно в 22 года получить приглашение на работу в крупнейших исследовательских центрах и стартапах. Либо можно создать свой Start Up – и стать одним из представителей научной элиты.

7. Краудфандинг решает важнейшую проблему современного образования – его дороговизну. Рост стоимости обучения является серьезной экономической проблемой. Стоимость обучения в США такова, что, не имея стипендии на бесплатное обучение (а такие стипендии получают единицы), студентам приходится платить суммы, которые они не могут отработать потом много лет. Краудфандинг в данном случае позволяет привлечь деньги под низкие проценты либо под процент от будущей зарплаты – в результате, студенту не нужно ничего платить самому до тех пор, пока он реально не начнет получать материальную отдачу от своего образования.

8. Преподаватели могут использовать краудфандинг для покупки обучающих материалов. Всем известно, что учителям приходится самостоятельно приобретать свои канцтовары, обучающие пособия (за исключением минимально необходимых учебников) и так далее. Многие полезные для учебы вещи стоят слишком дорого (например, купить проектор для ведения уроков преподавателю часто не под силу). Поэтому гораздо логичнее создать wish-лист, с которым могут ознакомиться как родители и студенты, как и администрация учебного заведения и сделать свой вклад в модернизацию классного оборудования.

9. Образовательные организации и школы могут использовать краудфандинг для создания финансовых целей. Краудфандинговые сервисы отлично помогают отслеживать прогресс по привлечению средств на различные цели. Краудфандинг делает привлечение финансирования более простым и прозрачным. Сообщество обычно более активно помогает проекту, когда видит, сколько денег привлекается и на что они расходуются.

В России тоже есть интернет – платформа, связанная с образованием это Благотворительный проект «Мой учитель». «Мой Учитель» - это уникальный

благотворительный онлайн проект, который доступно и прозрачно позволит обеспечить необходимыми учебными материалами и базовым техническим оборудованием педагогов нашей страны вне зависимости от их географического местонахождения. Этот проект разработан для учителей и общества.

Для Учителей! Теперь каждый педагог может удобно и быстро разместить свою заявку на необходимые учебные материалы, рассказать обществу о своих учениках и классах, об их интересах и нуждах для проведения интересных и новаторских уроков.

Для общества! Открытая интернет-площадка позволит быстро, эффективно и доступно поддержать своего Учителя, помочь детям из различных регионов России получать знания в интересной и современной форме. Каждому предоставляется возможность занять активную позицию и уже сейчас повлиять на то, какой учитель встретит и поведет по жизни маленького гражданина нашей страны!

Как осуществляется работа:

1. Учитель регистрируется на портале и размещает свою заявку;
2. Благотворителям предлагается ознакомиться с заявками учителей и профинансировать любую из понравившихся;
3. Фонд комплектует и отправляет материалы конкретному учителю, после того, как необходимая сумма будет собрана. После получения долгожданных материалов и их ввода в работу Учитель публикует фотоотчет и благодарности от себя и ребят;
4. Дети получают долгожданные учебные материалы! [1]

Итак, краудфандинг - это способ осуществления чьей-то мечты. Ведь с помощью финансовой поддержки добрых людей многие дети получают хорошее образование и/или осуществляют свои проекты (мечты, мысли) в жизнь.

Список литературы:

1. Благотворительный проект «Мой учитель». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://my-teacher.ru/pages/about>
2. Краудфандинг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://crowdfunding-russia.blogspot.ru/2012/06/blog-post_08.html
3. Рич Джейсон. Краудфандинг. Справочное руководство по привлечению денежных средств./ Пер. с англ. - А. Соколов – Москва – 2015.

УДК 373.31

Злобина В. А.

студентка института педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»

Россия, г. Киров

E-mail: zlobina.vera.95@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Статья посвящена результатам анализа современных средств оценивания учебных достижений учащихся начальной школы. В статье охарактеризованы современные средства оценивания, которые учителя начальных классов могут использовать для оценки знаний и достижений учащихся.

Ключевые слова: оценка, безотметочное обучение, формы и методы оценивания учебных достижений учащихся

Текст, одной из важных задач педагогической деятельности учителя и существенной составляющей процесса обучения является оценка учебных достижений младших школьников. На сегодняшний день отметка чаще всего лишь показывает место, которое занимает ребёнок среди других учащихся класса, но не служит

показателем его достижений в процессе обучения. Отсюда возникает противоречие между современными требованиями к оцениванию учебных достижений учащихся и отсутствием необходимых способов их реализации в современной начальной школе. В связи с этим актуальной является проблема совершенствования системы контроля и оценивания учебных достижений младших школьников. Необходим поиск принципиально иного подхода к оцениванию, который позволил бы устранить негативные моменты в обучении, способствовал бы повышению учебной мотивации и учебной самостоятельности в обучении.

В педагогическом словаре под редакцией И. А. Каирова дано следующее определение: «Оценка - определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины» [6,с.47]. В педагогической энциклопедии несколько иное определение: «Оценка успешности учащихся - определение степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним школьными программами» [5,с.21]. На современном этапе развития начальной школы, приоритетной целью обучения является развитие личности школьника, при этом определяются следующие параметры оценочной деятельности учителя:

- качество усвоения предметных знаний, умений, навыков, их соответствие требованиям государственного стандарта начального образования;
- степень сформированности учебной деятельности младшего школьника (коммуникативной, читательской, трудовой, художественной);
- степень развития основных качеств умственной деятельности (умения наблюдать, анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, связно излагать мысли, творчески решать учебную задачу и др.);
- уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к учебной деятельности, степень прилежания и старания [7,с.4].

В настоящее время в литературе имеется достаточное количество исследований, посвященных изучению и разработке систем оценивания альтернативных пятибалльной системе [2,с.345]. При этом каждая из систем (безотметочная, тестирование, рейтинг, портфолио и др.) имеют свои достоинства и недостатки.

Безотметочное обучение - это обучение, в котором приоритетной становится самооценка, как результат оценочной деятельности ученика, а отметка играет роль относительного результата движения ребёнка по пути развития и усвоения необходимых знаний, умений и навыков [1,с.89].

Одним из элементов безотметочного обучения являются диагностические карты. Они выступают в качестве способа оценивания учебных достижений младших школьников. Диагностическая карта состоит из бланка и тематического приложения. В бланк заносятся результаты диагностики в процентах (отношение правильно выполненного объёма работы к общему объёму учебных знаний и умений). В тематическом приложении определена тема и ключевые знания, умения и навыки, формируемые по данной теме. Диагностические карты используются учителями в процессе оценивания учебных достижений младших школьников с целью отслеживания объективности оценки, формирования самооценки. Учащиеся наглядно видят своё продвижение в учёбе, легче адаптируются к новым условиям школьного обучения. Использование диагностических карт способствует эффективному обучению младших школьников [8,с.132].

Одной из проблематичных систем оценивания в обучении учащихся является тестирование. Тесты должны быть предварительно проверены на довольно большой группе ребят. Обязательна при этом и статистическая обработка ответов. Чем больше тестов, тем надежнее оценка знаний. Кроме зачетных или экзаменационных тестов существуют еще поурочные (рабочие) тесты для текущей оценки знаний учащихся на

каждом уроке. Тесты дают точную количественную характеристику не только уровня достижений школьника по конкретному предмету, но также могут выявить уровень общего развития [3,с.224].

Для того чтобы двигаться дальше в использовании тестирования требуется применять новые формы. В эпоху компьютеризации и автоматизации на помощь приходят информационные технологии. Компьютерное тестирование предоставляет ряд преимуществ: в использовании различных видов тестов, разнообразные формы подачи информации (текст, графика, звук), полностью автоматизирует процесс проверки тестовых работ и систематизации результатов. Кроме того, компьютерный тест повышает мотивацию обучения, поскольку современный учащийся уже изначально имеет склонность к сетевому, экранному общению и электронной форме подачи информации. Правильно оформленный тест повышает интерес к изучаемой дисциплине, помогает осуществлять оперативную диагностику уровня освоения материала, экономит учебное время, в том числе позволяет использовать дистанционную форму контроля знаний [4,с.147].

Г. К. Парина и Н. Ю. Гришина предлагают использовать в качестве способа оценки младших школьников метод рейтингового контроля. По их мнению, рейтинг учащегося - это индивидуальная комплексная оценка его успеваемости. За выполнение разнообразных заданий обучающиеся получают фиксированное количество баллов по шкале, разработанной учителем, эти баллы суммируются и служат основой для выставления определённой оценки.

Они считают, что рейтинговая система оценки учебных достижений достаточно гибкая: её можно ввести по одному учебному предмету или по всем изучаемым предметам. Рейтинговая система, в отличие от традиционной шкалы контроля знаний:

- ориентируется на текущий контроль успеваемости;
- даёт возможность определить уровень подготовки каждого учащегося на каждом этапе учебного процесса;
- отражает текущей и итоговой оценкой количество вложенного учеником труда;

При этой системе оценивания учащиеся выстраиваются по их рейтингу, который включает, кроме формальных отметок, также и успехи на олимпиадах, социальную активность ученика в школе, получение им различных сертификатов. Рейтинг регулярно вывешивается в классном кабинете. При использовании рейтинга возможна свобода выбора учащимися вида заданий и продолжительности их выполнения [1,с.89].

Другой формой оценивания в обучении младших школьников является портфолио учащихся. Портфолио предполагает:

- смещение акцента с того, что ученик не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет;
- интеграцию количественной и качественной оценки;
- перенос акцента с учительской оценки на самооценку.

Однако в применении портфолио существует неопределенность, которая заключена в форме самого портфолио. Для того чтобы превратить его в инструмент оценивания учащихся, необходимо помещать туда лишь официальные документы (сертификаты, грамоты с печатью, работы с подписью учителя и т.д.). Но в этом случае портфолио скоро превратится в расширенное личное дело ученика. Если же позволить ученику самостоятельно формировать свое портфолио, что отражало бы специфику его личности, то его не всегда можно будет использовать в качестве инструмента оценивания [2,с.345].

В настоящее время многие педагоги используют открытую систему оценивания учебного труда с помощью сети Internet. Предлагается классный журнал заменить отметками, выставляемыми открыто на сайте школы. При этом связь родителей и учащихся с учителем по электронной почте может быть постоянной и устойчивой [7,с.3].

Проанализировав литературу по данной теме мы провели изучение применения современных средств оценивания учителями в начальных классах.

Исследования проводились на базе МКОУ СОШ пгт Кумены.

В исследовании принимали участие 10 учителей начальных классов.

Было проведено анкетирование учителей начальных классов по проблеме оценивания планируемых образовательных результатов младших школьников. Была составлена анкета для учителей, состоящая из двух вопросов, для того чтобы учителя могли быстро ответить на вопросы. Анкета включала следующие вопросы:

1. Какие Вы используете способы для оценивания планируемых результатов в начальных классах?

2. Достаточно ли разработаны методики для оценки различных планируемых результатов?

На вопрос «Какие Вы используете способы для оценивания планируемых результатов в начальных классах?» 60% учителей ответили, что по-прежнему используют традиционные контрольные работы, диктанты, тестирование. Только 20% педагогов для оценки образовательных результатов используют таблицы достижений учащихся. И 20% учителей начинают использовать в своей оценочной деятельности такую форму оценивания как портфолио (рис. 1).

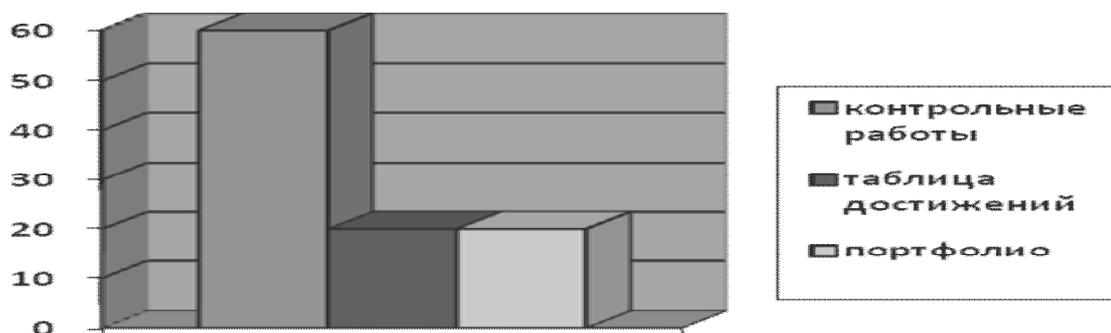


Рис. 1. Способы, используемые учителями для оценивания планируемых результатов в начальной школе

На вопрос «Достаточно ли разработаны методики для оценки различных планируемых результатов?», большинство учителей (90%) ответили «нет» и 10% учителей ответили «да» (рис. 2).

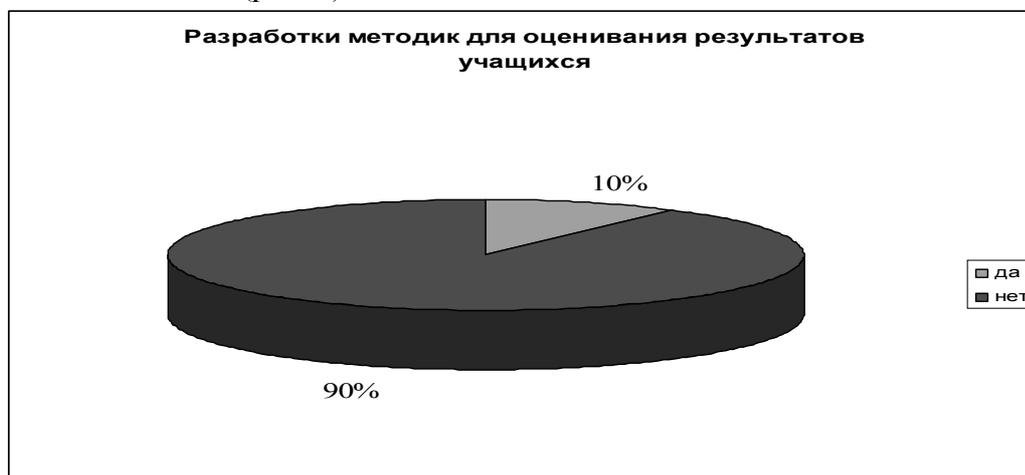


Рис. 2. Результаты уровня разработки методик для оценки планируемых

результатов учащихся

Проанализировав результаты тестирования, несмотря на информируемость большинства учителей относительно особенностей системы оценки планируемых результатов, прослеживается ряд проблем, касающихся средств, методов диагностики и способов фиксации образовательных результатов. Но также анализ результатов тестирования показал, что учителя начальных классов используют такие средства современного оценивания знаний младших школьников, как портфолио и лист достижений.

Таким образом, существует множество разнообразных форм и методов организации оценки знаний и учебных достижений школьников. Каждый учитель должен уметь выбирать наиболее приемлемые для него формы и методы оценивания учебных достижений учащихся согласно требованиям конкретного урока, целям образовательного учреждения, задачам образования в целом. Важно учитывать запросы современного общества к уровню не только учебных достижений школьников, но и их общего развития.

Список литературы

1. Воронцов, А.Б. Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе в ходе модернизации российского образования [Текст] / А.Б. Воронцов // Начальная школа. – 2002, №3. – С. 89.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 345 с.
3. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: уч.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б.Чельшкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 224с.
4. Каменкова Н. Г. Учет учебных достижений младших школьников как средство развития самооценки [Текст] / Н. Г. Каменкова // Герценовские чтения. Начальное образование. –2014, № 1 – с. 147.
5. Лобжанидзе, В.А. Сущность оценки и отметки [Текст] / В.А. Лобжанидзе // Завуч начальной школы. – 2002, № 14. – С. 21.
6. Никитина, М.П. О безотметочном обучении [Текст] / М.П. Никитина // Начальная школа. – 2001, №1. – С. 47.
7. Остапенко, А.Школьная оценка: как сделать её достоверной, отражающей усилия ученика? А. Остапенко // Сельская школа. – 2012. – № 3
8. Самойленко, Т.Г. Оценивание учебных достижений учащихся в начальной школе: Опыт педагогического исследования [Текст] / Т.Г. Самойленко. – Пермь: Изд – во ПОиПКРО, 2005. – 132 с.

УДК 37.015.31:159.922.74

Игнатова Ф.В.

студентка института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» Россия, г. Киров
E-mail: www.faina2203@mail.ru

**ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматривается взаимосвязь творческого мышления и эмоциональной устойчивости детей уровня начального общего образования. В процессе деятельности педагога–психолога развитие творческого мышления позволяет повысить

эмоциональную устойчивость у обучающихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: творческое мышление, эмоциональная устойчивость, младший школьный возраст.

Ignatov F. V.

student of the Institute of pedagogy and psychology
Federal STATE budgetary educational institution "Perm state University" Russia,
Kirov

E-mail: www.faina2203@mail.ru

**THE STUDY OF THE RELATIONSHIP OF CREATIVE THINKING AND
EMOTIONAL STABILITY
IN PRIMARY SCHOOL**

Abstract: The article discusses the relationship of creative thinking and emotional stability of children of primary -level general education. During the work of the teacher - psychologist development of creative thinking can improve emotional stability of students in primary school age.

Keywords: creative thinking, emotional stability, primary school age.

Проблема психических состояний личности привлекает внимание исследователей многие годы. Еще в древности ученые, такие как Аристотель, Авиценна и др., отмечали огромную роль влияния эмоциональных состояний на деятельность и на человека в целом. Но только в XXI веке эта проблема стала по-настоящему актуальна.

Для современного мира характерен рост стрессогенных факторов, которые, несомненно, влияют на человека, на его психическое здоровье. В школьной жизни также существуют такого рода факторы, которые напрямую могут влиять на успешное усвоение знаний, активную творческую деятельность и физическое развитие школьников. Одним из таких факторов можно считать постоянно обновляющиеся требования к процессу обучения и к школьникам соответственно.

Находясь в таких нестабильных условиях, ребенок чувствует себя не комфортно. Такая ситуация может влиять на его психическое здоровье и деятельность. В этом случае нельзя говорить об успешном обучении и развитии творческого потенциала.

При изучении литературы по проблеме формирования эмоциональной устойчивости средствами развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста мы пришли к выводу, что данное направление не в полной мере исследовано. Поэтому актуальным является выявление взаимосвязи творческого мышления и эмоциональной устойчивости. Ведь только эмоционально устойчивый ребенок может продуктивно заниматься учебной и творческой деятельностью.

В связи с этим, можно сделать вывод об актуальности проблемы повышения эмоциональной устойчивости средствами развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста.

Для изучения уровня развития творческого мышления и сформированности эмоциональной устойчивости мы провели исследование на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 16» города Кирова. В исследовании приняли участие 47 респондентов в возрасте от 9 до 10 лет.

Для проведения исследования использован следующий инструментарий:

– 2 методики, направленные на исследование уровня эмоциональной устойчивости (проективный тест «Кактус» М.А. Панфиловой, диагностика страхов у детей и подростков «Страхи в домиках» [2]);

– 3 методики для диагностики развития творческого мышления (методика оценки сочиненной ребенком сказки О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой [1], тест

«Обобщение понятий», опросник Г. Дэвиса [3]).

Проанализировав результаты диагностики эмоциональной сферы по проективному тесту «Кактус» М.А. Панфиловой, мы выявляли наличие ярко выраженной агрессии у 21% респондентов, у 32% испытуемых агрессия выражена в средней степени, и у 47% школьников агрессия отсутствует. Данные анализа диагностик представлены в Таблице 1.

Таблица 1
Диагностика эмоциональной сферы по проективному тесту «Кактус»
М.А. Панфиловой

Наличие агрессивного состояния	Количество респондентов (чел.)	Количество респондентов (%)
Агрессия ярко выражена	10	21
Агрессия не ярко выражена	15	32
Агрессия отсутствует	22	47

Эти результаты могут говорить о наличии агрессии в разной степени ее выраженности у большинства учащихся начального звена.

Анализ результатов диагностики уровня страхов у детей и подростков «Страхи в домиках» показывает, что у 60% младших школьников выявлен повышенный уровень страхов, нормальный уровень страхов – у 32% респондентов, и у 8% опрошиваемых – низкий уровень страхов. Данные анализа диагностик представлены в Таблице 2.

Таблица 2
Диагностика уровня страхов у детей и подростков «Страхи в домиках»

Уровень страхов	Количество респондентов (чел.)	Количество респондентов (%)
Повышенный уровень страха	28	60
Нормальный уровень страха	15	38
Низкий уровень страха	4	8

Это свидетельствует о том, что у большинства испытуемых высокий уровень страха.

Далее, после проведения и анализа методик, направленных на исследование уровня эмоциональной устойчивости, можно сделать вывод о низком уровне сформированности такой психологической характеристики у детей младшего школьного возраста, как эмоциональная устойчивость.

Также был проведен анализ данных, полученных в ходе исследования уровня творческого мышления у детей младшего школьного возраста.

Анализ результатов диагностики уровня креативности по методике оценки сочиненной ребенком сказки О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой выявил следующие результаты: у 30% респондентов – высокий уровень креативности, средний уровень креативности показали лишь 13% опрошенных школьников, и у 57% младших школьников – низкий уровень креативности. Последний результат свидетельствует о преобладающей тенденции. Результаты также представлены в Таблице 3.

Проанализировав результаты диагностики скорости мыслительных процессов, ассоциации и обобщения (тест «Обобщение понятий») можно сделать вывод о том, что у 17% респондентов высокая скорость мыслительных процессов, у 60% – средняя скорость мыслительных процессов, а низкая скорость мыслительных процессов у 23% опрошенных школьников. В Таблице 4 мы представили полученные результаты.

Таблица 3

Диагностика уровня креативности по методике оценки сочиненной ребенком сказки О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой

Уровень креативности	Количество учащихся (чел.)	Количество учащихся (%)
Высокий уровень	14	30
Средний уровень	6	13
Низкий уровень	28	57

Таблица 4

Диагностика скорости мыслительных процессов, ассоциации и обобщения тест «Обобщение понятий»

Скорость мыслительных процессов	Количество респондентов (чел.)	Количество респондентов (%)
Высокая скорость	8	17
Средняя скорость	28	60
Низкая скорость	11	23

Выводом из этих данных можно считать утверждение о преобладании средней скорости мыслительных процессов, ассоциации и обобщения.

Проводя анализ последней диагностики о наличии творческих способностей (опросник Г. Дэвиса), можно говорить о том, что у 26% испытуемых присутствует склонность к творческим способностям, а у 74% она отсутствует. Результаты, полученные в ходе обработки, представлены в Таблице 5.

Таблица 5

Диагностика наличия творческих способностей опросник Г. Дэвиса

Наличие творческих способностей	Количество учащихся (чел.)	Количество учащихся (%)
Творческие способности присутствуют	12	26
Творческие способности отсутствуют	35	74

Полученный результат нельзя расценивать однозначно и говорить об отсутствии полностью творческих способностей невозможно, целесообразнее его рассматривать как недостаточное их развитие.

Итак, проанализировав все проведенные нами диагностики, можно сделать вывод о недостаточном развитии творческих способностей и низком уровне сформированности эмоциональной устойчивости у детей младшего школьного возраста.

Поскольку в гипотезе нашего исследования предполагается наличие взаимосвязи между творческим мышлением и эмоциональной устойчивостью, мы применили корреляционный метод Спирмена для установления факта наличия (отсутствия) обозначенной связи. Для этого мы сформулировали 2 статистические гипотезы:

H_0 – не существует взаимосвязи между эмоциональной устойчивостью и творческим мышлением у детей младшего школьного возраста;

H_1 – существует взаимосвязь между эмоциональной устойчивостью и творческим мышлением у детей младшего школьного возраста.

Для интегральной оценки уровня эмоциональной устойчивости мы предложили следующую шкалу:

1–2 – балла высокий уровень эмоциональной устойчивости (отсутствие агрессии – 1 балл, низкий уровень страхов – 1 балл);

3–4 – средний уровень эмоциональной устойчивости (слабовыраженная агрессия – 2 балла, средний уровень страха – 2 балла);

5–6 – низкий уровень эмоциональной устойчивости (агрессия ярко выражена – 3 балла, высокий уровень страха – 3 балла).

Для оценки уровня творческого мышления применена следующая шкала:

1–3 – высокий уровень творческого мышления (высокий уровень креативности – 1 балл; высокая скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 1 балл; наличие творческих способностей – 1 балл);

4–5 – средний уровень творческого мышления (средний уровень креативности – 2 балла; средняя скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 2 балла; отсутствие творческих способностей – 0 баллов);

6–7 – низкий уровень творческого мышления (низкий уровень креативности – 3 балла; низкая скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 3 балла; отсутствие творческих способностей – 0 баллов).

При расчете коэффициента Спирмена получилось значение равное 0.6, что позволяет говорить о наличии взаимосвязи между изучаемыми нами характеристиками. При этом связь между эмоциональной устойчивостью личности и творческим мышлением по направлению прямая (положительная) и по силе – средняя.

Опираясь на полученные данные, планируется разработать программу по формированию эмоциональной устойчивости посредством развития творческого мышления при использовании психотерапевтических техник, и также – составление рекомендаций для родителей и педагогов по развитию эмоциональной устойчивости у детей младшего школьного возраста.

Мы считаем, что с учетом возрастного фактора и создания условий для развития творческих способностей программа внесет вклад в формирование эмоциональной устойчивости младших школьников.

Список литературы:

1. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996. – 197 с.
2. Касимова С. Г., Ивутина Е. П. Психодиагностика: учебно-методическое пособие. 2-е изд. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – 60 с.
3. Хромова И.В., Коган М.С. Диагностика творческого развития личности: Методическое пособие. – Новосибирск, 2003. – 44 с.

УДК 159.972

Кикабаев С. В.

Магистрант департамента «Педагогика и спорт»

«Инновационного Евразийского университета»

E-mail: sergei_kikabaev@mail.ru

**ЖИЗНЕННЫЙ СЦЕНАРИЙ КАК НЕПРЕДНАМЕРЕННОЕ
ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ
ЖИЗНЕННОГО ПУТИ РЕБЁНКА**

Аннотация: Статья раскрывает содержание понятия сценарий жизнедеятельности (жизненный сценарий). Особое внимание уделено описанию и анализу непреднамеренного влияния родителей на формирование жизненного пути ребёнка. Обосновывается мысль о том, что наша успешность в жизни или другими словами благополучность, зависит от базовых предписаний родителей, под влиянием которых формируется сценарий жизнедеятельности. В конце статьи автором предложены рекомендации родителям по формированию оптимальной установки на

жизнь ребёнка. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке психологии и педагогики.

Ключевые слова: Жизненный сценарий, неосознаваемый план, родительское программирование, сценарный процесс, позитивные/негативные установки, благополучность, оптимальная установка на жизнь.

Kirabaev S. V.

Graduate student of the Department "Pedagogy and sport"

"Innovative University of Eurasia"

E-mail: sergei_kikabaev@mail.ru

**LIFE SCRIPT AS UNINTENTIONAL
THE INFLUENCE OF PARENTS ON THE FORMATION OF
THE LIFE OF A CHILD**

Abstract: The article reveals the content of the concept of life script. Particular attention is paid to the description and analysis of the unintended impact of parents on formation of the child's life way. It substantiates the idea that our success in life, or in other words, well-being, depends on the basic requirements of parents, under whose influence shaped script of life. At the end of the article the author offers recommendations to parents on the formation of an optimal installation on a child's life. The article has an interdisciplinary character, written at the intersection of psychology and pedagogy.

Key words: life script, unconscious conception, parents programming, positive / negative attitudes, scenario process, well-being, optimum installation on life.

Сценарий жизнедеятельности (жизненный сценарий) – это неосознаваемый жизненный план, базовой сюжет которого, мы пишем в раннем детстве. В основном он оформляется к семи годам. Хотя можно считать, что уже к полутора годам закладываются основные элементы. В юности этот план пересматривается и окончательно утверждается. Этот жизненный план или сценарий является бессознательным образованием, который без специального анализа человек совершенно не осознает [2].

Молодёжь как становящийся субъект общественных отношений отличается особым характером жизненных стратегий. Этот процесс обусловлен переходностью и неустойчивостью социального положения и сознания современных молодых людей, узостью их взглядов. Молодежь, не имея опыта профессиональных отношений в решении и выборе профессии, ориентируются на сверстников, которые также не сильны в этих вопросах. Неопределённость в принятии решений раскрывается в полной мере в конкретных жизненных вопросах связанных с профессиональным выбором, с планированием семьи и личностным ростом.

Ключевым из них является профессиональный выбор. Профессиональный выбор определяет источники жизнеобеспечения. Он является важнейшей предпосылкой к экономической самостоятельности и независимости. Это базовый компонент становления социальной зрелости и социальной субъектности молодёжи.

После ступени профессионального выбора для молодого человека актуальным становится вопрос создания семьи. Он очень значим т.к. в Казахстане довольно высок уровень разводов, с одной стороны, и, с другой стороны, очень низка возможность приобрести собственное жильё. Выбор молодого человека зачастую обусловлен его жизненной стратегией, которая, как он думает, строится им осознано. В свою очередь жизненная стратегия зависит от сценария жизнедеятельности, которой формируется в раннем детстве под влиянием родителей и их установок. В настоящее время понятие жизненного сценария, занимает важное место в психологии, особенно в её консультативной части, помогая многим практикующим психологам применять

различные психотехники. Изучению психологического настроения посвящены научные работы Харриса Т.Э. [3], Штайнер Клод [4], Берна Э. [1] и др.

Сценарий - это постоянно развертывающийся жизненный план, который формируется, ещё в раннем детстве и в основном под влиянием родителей. Этот психологический импульс с большой силой толкает человека вперёд, навстречу его судьбе, и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора. Каждый человек ещё в детстве, чаще всего бессознательно думает о своей будущей жизни, как бы прокручивает в голове свои жизненные сценарии. Повседневное поведение человека определяется его рассудком, а своё будущее он может только планировать, например какова будет его профессиональная деятельность, каким человеком будет его супруг /супруга, сколько в их семье будет детей, чем он будет заниматься в жизни и т.п.

Сценарий записывается в состоянии «Я» ребенка через трансакции между родителем и ребенком. По мере своего роста дети приучаются играть различные роли – героев, героинь, злодеев, жертв, спасителей, и тем самым притягивают неосознанно себе подобных. Став взрослыми, исполняют свои сценарии в контексте того социального окружения в котором живут и которое имеет собственные драматические формы. Личности следуют сценарием. Жизнь каждой личности это единственная в своем роде история или другими словами - драма, которая может включать элементы семейного и культурного сценариев. Взаимодействие этих сценариев и определяет и влияет на жизненную историю каждой личности. Опираясь на такое понимание жизненного сценария, представленное в трудах Ковалева С.В. необходимо добавить, что личный сценарий у каждого человека складывается не только из родительского программирования – в нем, например, очень большую роль играют сюжеты любимых сказок из детства и еще в создании его участвуют:

1. национальные сценарии (например, мы евреи, вечно гонимые люди);
2. субкультурные сценарии (мы, работяги, и нам не до высоких суждений);
3. семейные сценарии (мы, Петровы, своих не бросаем) и пр.

Сценарий формируется под влиянием родителей (родителей, опекунов, дома малютки, дома ребёнка), которые своим поведением формируют базовую позицию.

- Я благополучен – другие благополучны = мир благополучен (Я + другие +).
- Я благополучен – другие неблагополучны = мир неблагополучен (Я + другие -).
- Я неблагополучен – другие благополучны = мир благополучен (Я - другие +).
- Я неблагополучен – другие неблагополучны = мир неблагополучен (Я - другие -).

Именно эти базовые экзистенциальные позиции (макрокарты) и являются основой для формирования личностного сценария. Анализируя классификацию Клода Штайнера, можно представить следующие девизы или метафорические призывы, составляющие содержание личностных сценариев и макрокарт (См. Рисунок 1).

	Я + другие +	Я - другие +
Базовое предписание родителей	«Живи и радуйся»	«Не будь»
Исходный сценарий	«Я буду жить и радоваться»	«Без любви»
Деятельностный выход	«Изменения»	«Самоубийство»
	Я + другие -	Я - другие -
Базовое предписание родителей	«Не сближайся»	«Ум бесполезен»
Исходный сценарий	«Без чувств»	«Без ума»
Деятельностный выход	«Убийство»	«Сумасшествие»

Рисунок 1. Содержание личностных сценариев по К. Штайнеру

Старый сценарий Пронгрывающего	Новый сценарий Выигрывающего
Я никчемная личность слабак, неудачник, который плохо кончит и умрет под забором	Я полноценная личность, я достаточно силен, я удачлив, у меня в жизни все будет хорошо, я добьюсь всего, чего хочу

Рисунок 2. Техника изменения эпистемологического сценария

Сценарный процесс	Старое убеждение	Новые убеждения
Никогда (Тантал)	Я никогда не получу то, чего действительно хочу	Я определю то, чего я действительно хочу и что мне нравится, и получу это
Пока (Геракл)	Я не могу иметь то, что я хочу, пока не заплачу за это высокую цену	Я могу жить и радоваться сегодня, не дожидаясь окончания дел
После (Дамокл)	Я могу радоваться сегодня, но завтра я должен буду дорого заплатить за это	Я не только могу жить и радоваться сегодня, но и вполне позволить себе радоваться завтра и все последующие дни
Всегда (Арахна)	Я должен всегда оставаться в этом (этой ситуации)	Я прекращаю делать одни и те же ошибки и начинаю меняться
Почти что - 1 (Сизиф)	Я чуть было не достиг успеха	Я буду доводить любое дело до конца
Почти что - 2 (Сизиф)	Я все еще не достиг успеха	Я буду радоваться каждому достигнутому успеху, шагу, усилию
Открытый конец	Моя роль окончена и я не знаю, что теперь делать	Я найду новое дело, осуществлю в нем себя и буду жить и радоваться

Из вышесказанного следует, что благополучный сценарий могут обрести только те, которых родители, безусловно любили и у которых есть базовое предписание «живи и радуйся». Обратным примером может служить то, что дети из интернатов и детских домов, выросшие без родителей, часто с большим трудом устраивают свою личную жизнь.

Сегодня в психологии существуют практические психотехнологии оптимизации жизненного сценария (оптимизация «макрокарт»), замена негативных убеждений на позитивные, техники изменения эпистемологического сценария, психотехнологии

«Генеральной уборки убеждений».

К примеру, в результате работы техники изменения эпистимиологического сценария, получается следующий результат (См. Рисунок 2).

Также можно использовать модификацию убеждений сценарного процесса при помощи психотехнологии «Генеральной уборки убеждений» С.В. Ковалева. Данный способ меняет центральные ограничивающие убеждения сценарных процессов на позитивные убеждения, пример приведен на Рисунке 3.

Однако, несмотря на многоплановость данных исследований и их актуальность, авторы до сих пор не выработали общую программу психологического сопровождения беременности и формирования жизненного сценария ребёнка. В которой, были бы рассмотрены следующие аспекты:

- подготовка будущих родителей к взаимоотношениям с ребенком,
- формирование у ребенка позиции «Я - в порядке, Другие в порядке»,
- базового сценария «Живи и радуйся».

Таким образом, будет заложено поколение БЛАГОПОЛУЧНИКОВ. Это особенно актуально, учитывая, что мы живём в быстро меняющемся мире, зачастую в условиях социальной неопределённости.

Молодые родители должны знать как вести себя с ребёнком, что можно говорить, делать, а что нельзя, какие ситуации необходимо лавировать, какие мультфильмы показывать ребёнку, какие книги и сказки читать.

В различные периоды жизни мы находимся в разных жизненных позициях. В жизни происходит много событий, такие как создание или распад семьи, рождение детей, потери, разочарования, социальные потрясения и т.д. В результате этого мы можем переходить из одной жизненной позиции в другую. Однако с раннего детства одна из жизненных позиций становится преобладающей, основной и имеет основополагающее значение для формирования личности. Именно поэтому ощущение ребёнком себя как любимого, чувство защищённости, благополучности и полного принятия являются фундаментом успешного будущего.

У детей в 7-8 лет развивается представление о своей ценности и ценности других, складываются психологические позиции. Если они касаются своего образа, они решают:

я - остроумный, я - глупый, я - сильный, я - ненормальный, я - славный, я - ужасный, я все делаю правильно, я лучше всех, я не заслуживаю того, чтобы жить (многое зависит от того, что слышал ребенок от родителей в свой адрес). Когда люди воспринимают психологические позиции относительно других, они определяются: «Люди дадут мне все, что я захочу»; «Никто мне ничего не даст»; «У людей и в мыслях нет делать добро»; «Люди чудесны»; «Меня никто не любит»; «Люди симпатичны»; «Каждый человек низок». Здесь тоже многое зависит от того, что говорили родители о других людях и как реально складывался жизненный опыт ребенка: больше хорошего или дурного он видел от них.

Наше отношение к жизни и к людям закладывается, как правило, с детства. Например, строгие родители внушали: «Жизнь — это джунгли, где каждый только за себя, поэтому хорошего от людей не жди, Пока человек не доказал, что он порядочный, держись от него подальше». Люди, имеющие такие убеждения, об этом не рассказывают, потому что не доверяют другим.

Или другой вариант, когда усталые и грустные родители учат: «Жизнь — сложная штука, и люди бывают разные. Не будь слишком доверчивым, присматривайся к другим, Убедишься, что хороший, — одно, а увидишь, что плохой, — тогда другое. А пока не разобрался, к себе близко не подпускай». Ребенок верит и не подпускает.

Каждая из этих установок обладает силой, организующей жизнь, и подтверждает саму себя. Например, если женщина говорит, что «все мужчины — сволочи», у нее будут и доказательства, и факты. Она говорит правду: действительно, все мужчины

рядом с ней ведут себя как сволочи, но именно с ней. Она предполагает, что будет так, ждет этого и в итоге получает, если вы верите людям и ожидаете от них хорошего, то, как правило, вам будет встречаться больше хороших людей, чем плохих, ваше позитивное поле притягивает первых и даже улучшает вторых.

Вот небольшой отрывок из повести Павла Санаева «Похороните меня за плинтусом», который очень наглядно показывает возможность десятилетнего ребенка противостоять обидным словам, не впитывать их, не делать своим сценарием жизни. «В детстве бабушка постоянно говорила мне, что я – идиот, больной, клинический кретин, хуже всех, что ничего у меня не получится, и будь я проклят... При этом сам я всегда знал, что я – самый умный, самый здоровый и дайте мне только шанс, я всем это покажу. Вокруг была словно защитная скорлупа, которую не пробивали никакие нападки. Я мог плакать от обиды, потом садился где-нибудь в углу, и внутренний голос тихо говорил: старик, расслабься, ты не кретин, не больной и вовсе не хуже всех... все наоборот!». Ребенок безусловно может противостоять настойчивым бессознательным предписаниям (бабушка зла не хотела, просто так воспитывала), но не каждый обладает такой эмоциональной и личностной устойчивостью.

Возможен и еще один вариант развития событий, когда родители внушают: «Жизнь прекрасна. Конечно, бывают люди недобрые, но ты не ошибешься, если будешь открыт. Пока человек не доказал, что он плохой, считай, что он хороший, добрый, порядочный».

В последнем случае человек получает сценарий: «Я - благополучен, другие - благополучны». Он верит в себя и в людей, признавая и свою значимость, и значимость окружающих, он способен конструктивно решать собственные проблемы, будучи Победителем, такой человек чувствует: «Жизнь стоит того, чтобы жить!».

Повторим ещё раз, под влиянием чего формируется жизненный сценарий:

- родительского программирования (слов, предписаний, инструкций, образцов поведения родителей);
- сказок, мультфильмов, книг;
- решений, принимаемых на основе собственных переживаний.

Насколько сильно влияют на сценарий ребёнка решения, принимаемые на основе переживаний, которые сказаны в ситуации особого эмоционального напряжения, когда ребенок особенно чувствителен и внушаем, можно увидеть в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души». Мы встречаемся с родительским предписанием, наставлением, которое и становится жизненным сценарием героя: «...При расставании (юного Павлуши Чичикова с отцом) слез не было пролито из родительских глаз; дана была полтина меди на расход и лакомства и, что гораздо важнее, умное наставление: «Смотри же, Павлуша, учись, не дури и не повесничай, а больше всего угождай учителям и начальникам. Коли будешь угождать начальнику, то, хоть и в науке не успеешь и таланту Бог не дал, все пойдешь в ход и всех опередишь. С товарищами не водись, они тебя добру не научат; а если уж пошло на то, так водись с теми, которые побогаче, чтобы при случае могли быть тебе полезными. Не угощай и не почивай никого, а веди себя лучше так, чтобы тебя угощали, а больше всего береги и копи копейку; эта вещь надежнее всего на свете... Все сделаешь и все прошибешь на свете копейкой». Давши такое наставление, отец расстался с сыном... и с тех пор его больше не видел, но слова и наставления заронились глубоко ему в душу...».

Предлагаем список рекомендаций для молодой семьи, при соблюдении которых у ребёнка должна сформироваться оптимальная установка «я благополучен, мир благополучен».

1. Искренне любите ребёнка, ребёнок должен чувствовать, что он любим, чтобы он ощущал себя нужным и необходимым в этом мире.
2. Если в вашей жизни в данный момент происходят драмы и жизненные неудачи, не показывайте ваш настрой, в максимальной степени оградите его от этого, не

переносите ваш негатив на ребёнка.

3. Покажите вашему ребёнку, что мир это благополучное место, в котором ему нечего бояться. Не употребляйте подобные выражения, при непослушании: « придёт дядя милиционер, Баба-Яга или иной пугающий персонаж, который тебя заберёт».

4. Если ваша личная жизнь не сложилась, не передавайте ребёнку негативные паттерны (образы) противоположенного пола.

5. Будьте примером для своего ребёнка. Ваши слова не должны расходиться с действиями. Если вы учите его не ругаться матом, а сами во время шумного застолья или телефонного разговора, обсуждая неприятного вам человека, используете его или учите ребёнка не переходить дорогу на красный цвет, но в тоже время сами регулярно нарушаете свои же предписания, то это даст обратный эффект. Ребёнок спросит себя, «почему им можно, а мне нельзя».

6. Учите вашего ребёнка оптимизму.

Список литературы

1. Берн Э. «Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений», «Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы»
2. Ковалёв С.В. «Мы родом из Страшного Детства, или Как стать хозяином своего пролога, настоящего и будущего»
3. Харриса Т.Э. «Я-окей, ты-окей»
4. Штайнер К. «Сценарии жизни людей»

УДК 004.6

Курамшина Л. Р.

магистрант ФГАОУ ВО «Казанский (Привожский) федеральный университет», Россия, г. Казань

E-mail: liana.kuramshina@yandex.ru

АВТОМАТИЗАЦИЯ РАБОЧИХ ПРОЦЕССОВ БИБЛИОТЕКИ

Аннотация: Рассматриваются вопросы автоматизации работы школьной библиотеки. Предлагаются новые параметры поиска в базе данных.

Ключевые слова: школьная библиотека, система управления базами данных.

Kuramshina L. R.

undergraduate "Kazan Federal University", Russia, Kazan

E-mail: liana.kuramshina@yandex.ru

WORKFLOW AUTOMATION LIBRARY

Школьная библиотека – это неотъемлемая часть всего образовательного процесса в целом. С каждым годом для эффективной работы в современном образовательном учреждении, в силу информатизации процесса образования, от библиотеки требуется расширение и использование совершенно новых технологий и программных средств. Именно поэтому остро встает вопрос о внедрении программных комплексов, нацеленных на автоматизацию информационно-библиотечной системы (АИБС).

Компьютеризация – это процесс развития и внедрения компьютеров, обеспечивающих автоматизацию информационных процессов и технологий в различных сферах человеческой деятельности [1]. Развитие традиционных библиотечных технологий предполагает рост требований к функционалу АИБС [2].

В настоящее время, несмотря на то, что происходит распространение информационно-коммуникативных технологий в обществе, в сфере образования до сих

пор недостаточно средств для того, чтобы в достаточной мере автоматизировать процесс ведения документации и учета.

Перед нами была поставлена цель разработать модуль информационной системы для автоматизации рабочих процессов библиотеки сельской школы.

Автоматизация процесса работы школьной библиотеки решает проблему систематизации учебных изданий и позволяет обеспечить следующее:

- быстрый поиск литературы;
- повышение качества обслуживания читателей;
- создание электронного каталога;
- эффективное управление библиотечным фондом;
- уменьшение объема рутинной работы;

Все это позволит создать единую информационную систему школы.

Школьная библиотека – это «организация внутри организации», поэтому важен фактор обогащения и взаимодополнения такой деятельности как «школа – школьная библиотека». Автоматизация библиотек должна согласовываться и реализоваться совместно с приоритетными задачами развития школы и ее информационной структуры. Школа, в свою очередь, должна способствовать логическому объединению информационных ресурсов, компьютерной техники и технологий на базе библиотечного центра.

Автоматизация должна предоставить следующие возможности:

1. Объединение новых поступлений литературы в каталоге.
2. Обработка данных о книжном фонде библиотеке: ввод данных о книгах, их редактирование, удаление, быстрый поиск и просмотр как в табличной, так и в строчной форме.
3. Обработка данных о читателях: аналогично информации о книгах.
4. Фиксация информации о выдаче и возвратах читателями книг.
5. Получение отчетов.

Для подготовки к ЕГЭ по русскому языку разрабатывается специальный поиск информации по художественным книгам. В параметрах поиска можно будет указать проблемы, которые анализируются в сочинении. Программа поможет подобрать источники, художественные книги из библиотеки, где можно будет найти необходимые аргументы.

Таким образом, в современных условиях новейшие средства ИКТ способны поднять качество работы библиотеки учебного заведения на принципиально более высокий уровень.

Список литературы

1. Институт развития информационного общества [Электронный ресурс] – <http://www.iis.ru/> / Дата обращения: 14.03.2016.
2. Грибов В.Т., Левова Л.В., Информационные технологии для библиотек: время новых решений / Информационное общество. - 2013. - № 6. - С.38-43

УДК 378.147

Муратова К. С.

студентка инженерно-технологического факультета
ФГАОУ ВО Казанского (Приволжского) федерального университета
Россия, г. Елабуга

E-mail: muratova_ksyu@mail.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ**

Аннотация: В данной статье рассматривается принцип проблемного обучения и его реализация в профессиональном обучении по профилю «Декоративно-прикладное искусство и дизайн». В связи с этим, данная статья направлена на обобщение базовых понятий «проблемное обучение», «Дизайн-образование» и возможностей получения профессионального образования. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является самостоятельная работа студента посредством проектной деятельности.

Ключевые слова: Профессиональное обучение, обучающиеся, проблемное обучение, дизайн-образование, дизайнер, самостоятельная работа.

Muratova K. S.

student of engineering-technological faculty

Kazan Federal University Russia, Elabuga

E-mail: muratova_ksyu@mail.ru

IMPLEMENTATION OF PROBLEM-BASED LEARNING IN DESIGN EDUCATION

Abstract: This article discusses the principle of problem-based learning and its implementation in modern design education. Design education - a new type of educational system, spreading the culture of design in the field of education. The implementation of problem-based learning in the design industry allows individual mastery of the profession and the development of creative design thinking.

Keywords: professional education, students, problem learning, design-education, designer, independent work.

В современной системе образования одним из основных требований общества является формирование и воспитание ответственной, инициативной, всесторонне развитой личности, способной находить нестандартные решения в сложных ситуациях, мыслить творчески и учиться на протяжении всей жизни. Сейчас как никогда ранее в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения система образования нуждается в переосмыслении сложившихся подходов в подготовке специалистов, удовлетворяющих запросам общества и государства [2]. В этой связи роль внедрения технологии проблемного обучения в образовательном процессе как эффективный способ приобщения к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, в ходе которого у обучающихся формируются творческие способности, определяющие качественную составляющую подготовки кадрового потенциала страны.

Что же такое проблемное обучение? Под этим определением понимается такой вид обучения, при котором педагог создает проблемные ситуации и организует деятельность учащихся, сочетая самостоятельную поисковую деятельность с усвоением готовых знаний [6].

Проблемное обучение используется в мировой педагогике с древних времен, как особый метод творческого и продуктивного усвоения знаний. В отечественной педагогике идея проблемного обучения получила распространение в середине XX века. Большой вклад в развитие принципов проблемного обучения внесли отечественные педагоги и психологи. К примеру, И.Я. Лернер рассматривал проблемное обучение, как «...участие обучающегося в решении новых познавательных и практических задач в системе, которая соответствует образовательно-воспитательным целям школы». Т.В. Кудрявцев говорил о том, что «...суть процесса проблемного обучения это выдвижение дидактических проблем, в их решении и овладением учащимися обобщенных знаний и принципами проблемных задач» [7].

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических

исследований М.И. Махмутов дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [1].

Одна из важных задач проблемного обучения – создание условий для самостоятельности и активности обучающихся. В ходе получения образования на различных уровнях обучения в Российской Федерации с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения системы образования практически каждый обучающийся сталкиваются с проблемными ситуациями, которые направлены на нахождение оптимального и рационального способа разрешения задачи и выхода из порой искусственно созданной ситуации. Возникновение и решение проблем – одна из движущих сил в процессе развития и формирования мыслительной способности обучающихся, поэтому они должны уметь максимально самостоятельно работать в период своего обучения.

В современном мире требуется применение самого широкого спектра способностей, поэтому образовательные организации должны ориентироваться не только на подготовку специалиста, но и на становление личности и роста кадрового потенциала. Потребность в развитии системы образования приводит к созданию новых типов образовательных педагогических систем. Один из примеров которого является «Дизайн-образование».

Под термином «дизайн-образование» понимается особая область педагогики, которая позволяет распространять проектную культуру в сферу образования, это особый тип образованности, в результате которого происходит воспитание проектно-мыслящего человека в различных сферах социальной практики [4]. Основная задача дизайн-образования – воспитание такой личности, которая способна к инновационным процессам во благо человека, общества и всей страны в целом.

Основой развития системы дизайн-образования, которая способна обеспечить кадровым потенциалом системы среднего профессионального и высшего образования и сферы дополнительного, непрерывного образования является Профессиональное обучение. Сегодня этот уровень подготовки осуществляется на следующих направлениях подготовки: ФГОС СПО 3+ по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) (от 27 октября 2014 г. № 1386), мастер производственного обучения (техник, техно-лог, конструктор-модельер, дизайнер и др.); ФГОС СПО 3+ по направлению 54.02.01 Дизайн (по отраслям) (от 27 октября 2014 г. № 1391), дизайнер, преподаватель; ФГОС ВПО 3+ по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (от 12 сентября 2013 г. N 1061), профиль «Декоративно-прикладное искусство и дизайн»; ФГОС ВПО по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация/степень Магистр). Как мы видим возможностей получить дизайн-образование множество и этим только оно не ограничивается [3]. Тем не менее оно изначально направлено на формирование креативно-деятельностного компонента художественной компетенции дизайнера.

В Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета при подготовки бакалавра профиль «декоративно-прикладное искусство и дизайн» профессионального обучения большое внимание уделяется формированию дизайн-личности, как проектировщика с использованием средств декоративно-прикладного искусства и дизайна, способного генерировать творческие идеи и получать продукт проектной деятельности, посредством развития и стимулирования

визуально-графического и пространственного мышления. Внедрение системы проблемного обучения в подготовке дизайнеров позволяет смоделировать процесс его профессиональной деятельности, соответствующей результатам дизайн-подготовки нормативным целям, отраженным в ФГОС ВПО. В соответствии с данным нормативно-правовым документом разработан и успешно внедрен Рабочий учебный план подготовки бакалавра где были введены в данный учебно-воспитательный процесс обязательные дисциплины вариативной части и дисциплины по выбору «Основы декоративно-прикладного искусства», «Практикум в декоративно-прикладном искусстве», «Проектирование в дизайне», «Современные технологии в конструировании мебели», «Текстиль в дизайне интерьера», «Декоративная живопись», «Декоративная композиция», которые по форме контроля предполагают выполнение курсовых проектов. При этом сами дисциплины по своему содержательному наполнению тоже предполагают выполнение творческих, дизайн-художественных проектов. Такое слияние в дизайн-образовании позволяет эффективно использовать время. Студент постоянно находится «в теме», так как практические задания по дисциплинам в своей реализации – решение проблемных ситуаций в дизайне и/или декоративно-прикладном искусстве. Предлагаемые практические работы в профессиональном обучении направлены на формирование целостного представления продукта проектной деятельности, где преподаватель только консультирует студентов. Например, это может быть моделирование и проектирование комнаты, беседок, домов и прочие. Студенту дается задание «Разработать макет...», «Изготовить изделие...», «Разработать технологию...». При этом будущий дизайнер опираясь на свои заложенные базовые понятия сам разрабатывает конструкцию, подбирает материалы, инструменты и приспособления для работы, выбирает определенную технику или приемы, а иногда и их комбинации и прочие. Как мы видим совокупность выявленных условий в профессиональном обучении бакалавра по профилю «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» обеспечивает их эффективную кадровую подготовку в творческой деятельности.

Создание проблемных ситуаций в дизайне - методический прием расширения контекста поставленной задачи, ее выведение за рамки стереотипных решений с целью отыскания нестандартного разрешения ситуации. В процессе такого обучения решаются специфические задачи и проблемы, которые плохо сформулированы и структурированы [5]. Такой вид обучения направлен на индивидуальное овладение профессией и развитие творческого проектного мышления, профессионального интеллекта и профессиональной самостоятельности.

Таким образом, проблемное обучение в дизайне помогает быстро усвоить материал и развивает высокий уровень самостоятельности. Создание проблемных ситуаций перед обучающимися приобщает их к дисциплинированному мышлению и осознанной работе с проблемами.

Реализация проблемного обучения в дизайн-образовании позволит обеспечить формирование основ проектного мышления и переход к обучению профессиональной деятельности в дальнейшем.

Список литературы

1. Кожуховская С.М. Дизайн-образование. Структура. Содержание и метод реализации: автореф. дис., док. пед. наук. М., 2011. URL: <http://www.dissercat.com/content/dizain-obrazovanie-struktura-soderzhanie-i-metody-realizatsii> (дата обращения: 11.03.2016).
2. Латипова Л.Н. Интенсификация профессиональной подготовки учителей технологии и предпринимательства // Образование и саморазвитие, 2007. №2. С. 149-155.
3. Латипова Л.Н., Латипов З.А. Изучение нормативно-правового обеспечения учебного процесса в учреждениях в квалификационно-образовательных уровнях

подготовки на современном этапе //Теория и практика общественного развития, 2014. № 2. URL: <http://www.teoria-practica.ru/-2-2014/pedagogics/latipova-latipov.pdf> (дата обращения: 10.03.2016).

4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

5. Новикова Я.В. Пропедевтический подход к многоуровневой подготовке дизайнеров // Вестник Новгородского государственного университета. 2008. №48. 45 с.

6. Проблемное обучение. URL: <http://www.worklib.ru/dic/> (дата обращения 10.03.2016).

7. Социальная сеть работников образования □Наша сеть□. URL: <http://nsportal.ru/lection/tema-2-teknologiya-problemno-razvivayushchego-obuchenia> (дата обращения: 10.03.2016).

УДК 159.9

Токранова Ю.Г.

студентка ЧОУ ВО Академия Социального Образования

E-mail: juliat393@gmail.com

**НАСТАВНИЧЕСТВО ВЫПУСКНИКОВ:
СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ**

Преемственность - важное звено современного образования. Институт наставничества, существующий со времен СССР, показал себя как успешная, продуктивная краткосрочная форма передачи опыта, свойственная для нашего менталитета, и не вызывающая внутреннего сопротивления у выпускников.

Ключевые слова: преемственность, институт наставничества, опыт, адаптация, социализация, конкурентность

Tokranova YG

CHOW is a student IN the Academy of Social Education

E-mail: juliat393@gmail.com

**MENTORING GRADUATES:
MODERN VIEW ON THE PROBLEM**

Continuity - an important element of modern education. Mentoring Institute existing since Soviet times, proved to be a successful, productive form of short-term transfer of experience, inherent to our mentality, and not causing the internal resistance of the graduates.

Keywords: continuity, mentoring institute, experience, adaptation, socialization, competitiveness

Преемственность - важное звено современного образования. Наставничество является важнейшим инструментом для профессиональной и гражданской социализации современной молодежи. Сегодня для нашей страны, как никогда актуален вопрос поддержки молодых специалистов, подготовки высококвалифицированного кадрового резерва [1]. Одним из результативных инструментов достижения данной цели является передача профессионального опыта и знаний от старшего поколения молодому. Институт наставничества базируется на опыте российских духовных ценностей и многих достижениях, в том числе и советского времени. В СССР всегда была важна роль личности учителя, наставника [2]. И именно наставники передают будущим специалистам такие знания, которые помогут им стать мастерами в своей профессии и полностью раскрыть их возможности.

Задача наставника на этапах обучения и первых шагах в карьере, — привить патриотизм к выбранной профессии, передать опыт культурного общения, укрепить в выпускнике уверенность в правильном выборе. Передача опыта, методом «наставничества» в узком смысле слова, наряду с коучингом и тьюторством, является инструментом ускорения процесса адаптации сотрудника на новом рабочем месте.

Секрет современной популярности явления наставничества, на мой взгляд, связан с тем, что все три стороны: и выпускник, и наставник, и учреждение, получают определённую выгоду. В первую очередь предприятию наставничество позволяет сократить время, которое обычно требуется новому сотруднику для того, что бы освоиться на новом месте и начать работать с максимальной отдачей. А ещё предприятие получает:

1. собственных тренеров, которые своим примером несут определённый корпоративный стандарт и контролируют его соблюдение сотрудниками;
2. лояльных сотрудников, которым можно доверить имидж компании;
3. уже обученных основным управленческим функциям будущих руководителей.

Выпускники получают поддержку на всем протяжении процесса формирования и совершенствования навыков, и быстро повышают свою профессиональную компетентность.

Важно также отметить, что благодаря наставничеству они детально знакомятся с работой учреждения, целями, задачами и проблемами, сильными и слабыми его сторонами. Они получают непосредственную помощь в решении собственных проблем, в планировании собственной карьеры. Опытные работники берут на себя ответственность быть наставниками, — и получают удовольствие от этой роли — при всех ее сложностях и дополнительной нагрузке. Наставничество часто является признаком доверия руководства, признания заслуг сотрудника.

При такой значимости, к личности наставника предъявляются определенные требования. Во-первых, он должен обладать определенными способностями, для того чтобы передать знания своим ученикам. Во-вторых, ответственностью. В-третьих, наставником может быть человек, реализованный в области выбранной профессии, который заслужил своей деятельностью, жизнью, успехами право быть и называться наставником. В-четвертых, важна духовная основа личности наставника. Если он наделен этими качествами, то это даст результат.

Еще одним условием плодотворного обмена опытом является активность, как наставников, так и самих воспитанников. Крупные компании сегодня формируют собственные стратегии, разрабатывают системы наставничества.

Таким образом, институт наставничества не только помогает в адаптации молодых специалистов, повышает производительность труда, а также оздоравливает психологический климат в уже сложившемся коллективе (служит неким буфером), помогает в предотвращении синдрома выгорания у опытных, долго работающих сотрудников. Еще один существенный плюс для руководителей — некоторые сотрудники нуждаются в удовлетворении не только материальных потребностей, но и нравственных. Руководство, не тратя существенных дополнительных средств, удовлетворяет эту потребность. Человек (наставник) чувствует себя нужным и важным.

Существуют и ряд проблем. Одна из них наиболее острая. Сейчас в моде молодые руководители, а наставники, как правило, люди уже с большим профессиональным стажем, то есть люди в возрасте. Поэтому существует мнение (опасение), что они готовят себе конкурентов, и как только обучение закончится, возможно - увольнение. А ведь наставник сродни донору, он передает не только опыт, но еще и «тонкости», так называемые, секреты профессии. Необходимо разработать защитные механизмы, позволяющие высококвалифицированным специалистам становиться наставниками и продлить трудовую деятельность в коллективе.

Список литературы

1. Жиганова, Д. Кадров нет. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cafe-future.ru/archive/1369> (дата обращения: 19.02.2016).
2. Патрушев А. Наставничество сегодня — необходимая мера или ненужное излишество? // Управление развитием персонала. 2012. № 1. С.26–30.

УДК 316

Фролова И. А.

аспирант кафедры менеджмента и предпринимательской деятельности
ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технический
университет» Россия, г. Казань
E-mail: zajceva_frolova@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ КАЗАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА)**

Аннотация: Предпринимательская деятельность требует постоянных нововведений в образовательный процесс. Развитие системы инновационного предпринимательского образования входит в число приоритетных задач Программы развития КНИТУ как национального исследовательского университета. В этой связи в КНИТИ реализуется единая система непрерывного многоуровневого бизнес-инновационного образования «студент – аспирант - научно-педагогический работник - сотрудник инновационного предприятия». Эта система базируется на многолетнем методологическом и организационном опыте подготовки и переподготовки кадров в сфере инновационного менеджмента и инновационного предпринимательства по разработанным в КНИТУ программам образования.

Ключевые слова: инновационное предпринимательство, предпринимательское образование, НИУ.

Frolova I. A.

graduate student, Department of management and entrepreneurship
Federal STATE budgetary educational institution IN Kazan national research technical
University", Russia, Kazan
E-mail: zajceva_frolova@mail.ru

**FORMATION SYSTEMS INNOVATION
ENTREPRENEURSHIP EDUCATION
(ON THE EXAMPLE OF THE KAZAN NATIONAL
RESEARCH TECHNOLOGICAL
UNIVERSITY)**

Образование призвано выполнять функции социального контроля за распределением индивидов по социальным слоям, стратам в соответствии с уровнем и качеством полученного образования. Эти функции должны обеспечивать стабильность и устойчивость социума. С другой стороны, образование призвано удовлетворять запросы индивидов. Такие функции, как сервисная, социокультурная, прагматическая, и др. способствуют адаптации индивидов к быстроизменяющимся условиям жизни, социальной защите от возможных неудач на жизненном пути. Можно согласиться с мнением о том, что современная система образования, сохраняя традиции и одновременно воспринимая инновации, реализуя свои основные функции, в то же

время обогащает последние новыми характеристиками и механизмами осуществления [1, с. 103].

Проявление новых функций образования можно видеть и во все большем влиянии его на жизненные стратегии отдельных социальных групп. Изучение последних приобретает особую актуальность в период трансформации общественной системы.

Особое место среди этих социальных групп отводится студенческой молодежи, поскольку она призвана стать ретранслятором социального опыта и культуры предыдущих поколений, обеспечить реализацию экономических и социальных программ общественных преобразований. Социализация нынешнего поколения молодежи проходит под влиянием макросоциальных изменений, в том числе кризисного характера, обстоятельств новых конкурентных рисков, что существенным образом отражается на их моделях социализации, в том числе профессиональной, и стратегиях профессионального поведения. Возникает необходимость в новой системе образования, включающей в себя поиск новых форм интеграции науки и образования.

Одним из направлений новых форм интеграции науки и образования является создание национальных исследовательских университетов (далее НИУ), которые отбираются из числа ведущих вузов широкого профиля и которые осуществляют в качестве равноценных видов деятельности как подготовку специалистов с высшим образованием всех уровней (бакалавров, магистров, аспирантов и докторантов), так и выполнение научных исследований и разработок [2].

НИУ, согласно существующей концепции, принимают на себя основную нагрузку в кадровом и научном обеспечении запросов высокотехнологичного сектора российской экономики. Важнейшими отличительными признаками НИУ являются способность как генерировать знания, так и обеспечивать эффективный трансфер технологий в экономику; проведение широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований; наличие высокоэффективной системы подготовки магистров и кадров высшей квалификации, развитой системы программ переподготовки и повышения квалификации [3, с.673]. Практически НИУ является интегрированным научно-образовательным центром, включающим в себя структурные подразделения, осуществляющие проведение исследований по общему научному направлению и подготовке кадров для определенных высокотехнологичных секторов экономики¹. По сути, НИУ – образовательные организации, способные взять на себя ответственность за формирование предпринимательских компетенций студенческой молодежи, что позволяет:

- формировать предпринимательские знания и навыки в процессе обучения студентов;
- осуществлять поддержку предпринимательской деятельности с помощью развитой инфраструктуры;
- способствовать проведению научных исследований в области предпринимательства;
- развивать сетевое коммуникационное предпринимательское пространство.

Необходимо также учесть, что предпринимательская деятельность требует постоянных нововведений в образовательный процесс. Развитие системы инновационного предпринимательского образования входит в число приоритетных задач Программы развития КНИТУ как национального исследовательского университета. В этой связи в КНИТИ реализуется единая система непрерывного многоуровневого бизнес-инновационного образования «студент – аспирант - научно-педагогический работник - сотрудник инновационного предприятия». Эта система базируется на многолетнем методологическом и организационном опыте подготовки и

переподготовки кадров в сфере инновационного менеджмента и инновационного предпринимательства по разработанным в КНИТУ программам образования.

В 2011 году в КНИТУ совместно с Общероссийской общественной организацией малого и среднего предпринимательства «ОПОРА РОССИИ» создана кафедра инновационного предпринимательства и финансового менеджмента – одна из первых кафедр подобного профиля в России.

Деятельность «ОПОРЫ РОССИИ» направлена на решение острых актуальных вопросов из самых разных сфер, с которыми сталкиваются российские предприниматели в своей повседневной практике ведения бизнеса: правовая защита, привлечение финансирования, получение государственной поддержки, налаживание деловых контактов внутри предпринимательского сообщества и многие другие. «ОПОРА РОССИИ» является площадкой для эффективного профессионального диалога владельцев и руководителей предприятий малого и среднего бизнеса и представителей федеральных органов исполнительной власти, региональной власти и муниципалитетов, контролирующих органов, инфраструктуры поддержки малого и среднего предпринимательства, а также представителей экспертного сообщества.

Одна из основных задач кафедры – совершенствование образовательных программ в области инновационного предпринимательства в КНИТУ с использованием передового мирового опыта. С точки зрения практикоориентированных программ подготовки инженеров-предпринимателей через систему наставничества кафедра не имеет в настоящее время аналогов в вузах России.

Деятельность кафедры инновационного предпринимательства и финансового менеджмента призвана обеспечивать не только хорошее профессиональное образование будущих предпринимателей, но и умение работать в конкурентной среде. Впервые к процессу профессионального образования помимо самого образовательного учреждения подключаются предприниматели, а также должностные лица государственных и муниципальных органов, курирующих малый бизнес, лизинговые и франчайзинговые компании, банки, фонды поддержки предпринимателей.

В процессе обучения преподаватели – практики обучают будущих предпринимателей преодолевать конфликты и кризисы, управлять финансами, справляться с разнообразными бизнес-ситуациями, постоянно возникающими в предпринимательской среде, владеть передовыми бизнес-технологиями. Необходимые навыки предпринимателя вырабатываются не только в ходе теоретического обучения, но и в ходе «обучения действием».



Рис. 1. Подход к обучению предпринимательской деятельности в КНИТУ

Особенностями образовательного процесса студентов является обучение через практическое решение реальных проектных задач в области организации и управления малым предприятием, участие успешных предпринимателей в учебном процессе, а

также возможность прохождения обучения и стажировки на предприятиях малого и среднего бизнеса.

Центральным звеном в процессе подготовки предпринимателей является наставничество, а итогом обучения – организованные предприятия. Предпринимательские навыки вырабатываются в ходе погружения в реальные проблемы бизнеса. Успешные предприниматели в качестве наставников ведут каждого студента к конечной цели – открытию собственного бизнеса.

В КНИТУ выстраивается институциональная цепочка формирования предпринимательских компетенций: от краткосрочных курсов/программ, формирующих начальные навыки в области предпринимательства, до магистерских и докторских исследовательских программ. Помимо бакалавриата и магистратуры в КНИТУ проводятся различные краткосрочные курсы по предпринимательству. Формы реализации таких курсов дифференцированы в зависимости от вида основных образовательных программ, качественных характеристик инновационной инфраструктуры и внешнего бизнес-окружения. Это и серии открытых лекций обмена опытом; серии факультативов и мастер-классов по предпринимательству; интенсивные краткосрочные курсы стимулирования предпринимательской активности; программы по коммерциализации идей; летние бизнес-школы по предпринимательству; тренинги и др. КНИТУ предлагает своим студентам специальные программы и/или спецкурсы в области предпринимательства:

Менеджмент (профиль: Управление малым бизнесом)

Менеджмент (профиль: Управление проектами)

Менеджмент (профиль: Финансовый менеджмент)

Менеджмент (программа: Предпринимательство и управление инновационными проектами)

Эти программы отличаются высокой практической направленностью и предусматривают не только аудиторную работу, но и работу студентов над созданием и развитием собственных стартап-компаний, участие в программах наставников (менторов) из реального бизнеса, проведение лагерей (тренировочных сборов), стажировки в компаниях.

Помимо образовательных программ в КНИТУ функционируют специализированные инфраструктурные элементы (бизнес-инкубаторы, акселераторы, технопарки и т. п.).

Инновационная инфраструктура университета

Первый уровень		
ПИ «Союзхимпромпроект» НТЦ химии и нефтехимии НПЦ «Панхимтех» КМИЦ «Новые технологии» НИИ «Спецкаучук»	Бизнес-инкубатор «Поволжский инженерно-технический центр легкой промышленности «Болан»	Полигон «Искра»
Центр полимерного инжиниринга	Центр управления и коммерциализации интеллектуальной собственности	Полигон «Остров»
	Центр внедрения разработок в промышленность	ЦКП «Нанотехнологии и наноматериалы»

Второй уровень

Малые инновационные предприятия созданные по ФЗ -217

Рис. 1 – Инновационная инфраструктура КНИТУ

КНИТУ является специализированным звеном предпринимательства, отвечающее за формирование обучающих программ по предпринимательству. Кроме образовательных функций в КНИТУ поддерживаются программы стартапов, организовываются конференции, конкурсы и фестивали бизнес-идей и т. д., осуществляются оформление авторских прав на изобретения и т. п. Одним словом, в КНИТУ решаются ключевые задачи по формированию предпринимательских компетенций, аккумулируются новые дополнительные образовательные программы, проекты, инициативы.

Таблица 1. Виды деятельности малых инновационных предприятий с участием ФГБОУ ВО «КНИТУ»

Малое предприятие	Виды деятельности	Кол-во рабочих мест	Кол-во магистров	Кол-во аспирантов	Коммерциализуемый проект	Якорное предприятие
ООО «КПС»	Производство изделий из пластика	9	1	1	Организация производства малеинового ангидрида	ОАО «Нижекамск-нефтехим»
ООО «НТЦ «Химия и Нефтехимия»	Изготовление эмульсионной системы для повышения нефтеотдачи пласта	8	1	1	Изготовление эмульсионной системы для повышения нефтеотдачи пласта	ОАО «Татнефть»

ООО «Мембрана»	Изготовление состава для изоляции высокопромытых участков пласта в целях увеличения нефтеотдачи	4	1	1	Применение высокомолекулярного растворимого стекла для регулирования структуры фильтрационных потоков и изоляции пластов	ОАО «Татнефть»
ООО «Инновационные технологии»	Производство полимеров	5	1	1	Инновационные технологии полимеров, эластомеров и их переработки	Центр кластерного развития РТ
ООО «Термополиол»	Производство изделий из пластика	4	1	1	Производства ППУ, модифицированные полимерполиольными добавками	Завод СК
ООО «НПП «ПигБи»	Производство антикоррозионных пигментов и красок из отходов производства	7	1	1	Разработка технологии производства противокоррозионного пигмента на основе биксаузной пыли – техногенного отхода Литейного завода ОАО «КамАЗ»	ОАО «КамАЗ»
ООО «Текстильные технологии»	Производство технического текстиля	8	1	1	Разработка и внедрение технологии перспективного композиционного материала для железных дорог	ОАО «РЖД»
ООО «ИП СОЮЗ»	Производство полимеров	7	1	1	1.Создание бесфосгенного производства диметилкарбоната 2.Организация производства бесфосгенных	Завод СК

					изоцианатов	
ООО «Нано-Полимер-композит»	Производство полимерных композиционных материалов	9	1	1	Промышленная технология получения сверхвысокомолекулярного полиэтилена и изделий из него	ОАО «Камаз»
ООО «Центрпром-проект»	Изготовление центробежного аппарата для контактирования жидкостей	7	1	1	Методика определения размеров взрывоопасных зон при аварийных выбросах смеси сжиженных углеводородных газов в атмосферу	ОАО «Нижекамск-нефтехим»

Таким образом, практика современного обучения предпринимательской деятельности свидетельствует о необходимости перехода к модели открытой системы. При данной системе одной из перспективных форм является сетевая структура, где посредством обмена знаниями между субъектами предпринимательской деятельности возникают дополнительные возможности по совершенствованию образовательного процесса. Анализ работ по вопросу формирования системы инновационного предпринимательского образования позволил выделить систематизирующие элементы и субъектный состав.

Список литературы:

1. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Профессиональное образование и рынок труда // Социол. исслед. 2003. № 4. С. 99-106.
2. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года [Электронный ресурс] // «КонсультантПлюс», 2015. URL: <http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow.asp> (дата обращения: 7.02.16)
3. Фролова И.А. Молодые инноваторы: проблемы при организации и проведении научных исследований в российских вузах (аналитический обзор) // Материалы международной научно-практической конференции. 2015. С. 672-678.

УДК 37

Хакимуллина А. Д.

студентка института экономики, управления и социальных технологий
ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева-КАИ»

E-mail: hakimullina_aigul@mail.ru

ФАНДРАЙЗИНГ В ОБЛАСТИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье рассмотрен вопрос инвестирования в области науки и образования посредством фандрайзинга, дано определение понятия «фандрайзинг», кратко описана история возникновения и развития фандрайзинга в России и за рубежом, оценено практическое его использование в России. В статье приведены виды и этапы проведения фандрайзинга.

Ключевые слова: фандрайзинг, наука и образование, спонсорство, инвестиции.

Khakimullina A.D.

student of Faculty of Economics, Management and Social Technologies
Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI

E-mail: hakimullina_aigul@mail.ru

FUNDRAISING IN THE FIELD OF SCIENCE AND EDUCATION

Abstract: in this article the question of investing in science and education through fundraising, the definition of "fundraising", briefly describes the history of the origin and development of fundraising in Russia and abroad, assessed its practical use in Russia. The article describes the types and stages of fundraising.

Keywords: fundraising, science and education, sponsorship, investment.

Вопрос привлечения инвестиций является актуальным и всеобъемлющим, ведь финансовые средства нужны всем: одним, чтобы совершить благое дело, другим - чтобы прирастить объем уже существующей денежной массы, третьим - чтобы дать толчок к развитию организации в самом начале ее деятельности. Большинство российских некоммерческих организаций не занимаются регулярным и продуманным сбором средств.

Под фандрайзингом понимается организованный поиск и сбор финансовых и других средств и пожертвований на деятельность некоммерческой организации. Фандрайзинг, как работа по привлечению средств на научные и образовательные цели, представляет собой необходимое звено в системе организации и финансирования науки и образования. Во многих странах, включая Россию, гранты спонсоров стали существенным дополнительным источником развития научных и образовательных учреждений.

По своей сути фандрайзинг мало чем отличается от поиска инвесторов. Отличие в том, что инвесторов обычно ищут под коммерческие проекты, для создания основных фондов, когда отдача от инвестиций предполагается спустя довольно длительное время. Целью инвестора является извлечение прибыли. Фандрайзинг же обычно связан с поиском средств под некоммерческие проекты, которые в принципе не могут быть реализованы в коммерческом режиме и когда испытывается нехватка оборотных средств на реализацию проектов и программ. То есть фандрайзинг направлен не на создание основных фондов, а на деятельность.

Понятие «фандрайзинг» появилось в США. Государственное финансирование социально-культурных проектов в Штатах к началу 1980-х годов резко сократилось из-за финансового кризиса. Тогда содержать их взялись состоятельные предприниматели и целые корпорации. За последние 20 лет и в России государственное финансирование культурных организаций сократилось в несколько раз. И точно так же, как когда-то в США, очень востребованным стал фандрайзинг - поиск альтернативных источников средств. Многочисленные некоммерческие организации, направленные на благотворительность, начали активно появляться и развиваться у нас примерно 20 лет назад, после принятия закона о благотворительности в 1995 году. Таким образом, в России фандрайзинг активно стал развиваться с развитием некоммерческих

организаций с 1990-х гг., деятельность которых нацелена не на получение прибыли, а на решение социально важных задач и сделало актуальными вопросами финансирования их деятельности. На сегодняшний день понятие «фандрайзинг» входит также в такие сферы деятельности как социальный менеджмент, маркетинг, PR и реклама.

В России пока еще низок процент участия населения и государства в формировании доходов отечественных некоммерческих организаций, но становится актуальна проблема привлечения новых форм финансирования, планирования и организации процессов внешней поддержки, а соответственно и развития фандрайзинга. Приживется ли фандрайзинг в России, и в какой форме? Это зависит от того, как будет развиваться некоммерческий сектор.

Фандрайзинг практикуется в основном некоммерческими организациями, которые заинтересованы в донорах, спонсорах и благотворителях. Такое финансовое сотрудничество некоммерческого сектора и бизнеса широко распространено при решении проблем в социальной сфере, науке, образовании, культуре. Привлечение благотворительных средств в образовательную сферу на практике - длительное, кропотливое и трудоемкое дело. При наличии оперативных или перспективных возможностей получения дополнительного финансирования из других источников - лучше использовать их. Однако версий поступления дополнительных финансовых ресурсов в образовательной сфере не так много, поэтому возрастает роль фандрайзинга.

Фандрайзинг в области науки и образования - это система мер, направленная на привлечение средств для развития науки и образования в целом и реализации отдельных исследовательских и образовательных проектов. В рамках системы фандрайзинга существует понятие спонсорство, означающее более узкий круг мероприятий, проводимых для привлечения средств из коммерческого сектора (бизнеса). Система фандрайзинга предполагает наличие и использование нескольких источников, в их числе — государственные программы, благотворительность и меценатство, спонсорство, гранты общественных организаций и благотворительных фондов. Например, результатами использования фандрайзинга для образовательного учреждения могут быть:

- оснащение необходимым оборудованием и инвентарем
- пополнение библиотечного фонда
- проведение ремонта помещений, обеспечение мебелью

Существует два вида фандрайзинга: проектный и оперативный. В первом случае средства привлекаются для осуществления конкретного проекта, а во втором — на покрытие текущих расходов, например, выплату зарплат и коммунальных затрат. Считается, что оперативным фандрайзингом заниматься сложнее, так как инвесторам хочется увидеть результат проделанной на их деньги работы как можно скорее.

В последнее время для проведения фандрайзинговой кампании привлекаются специально обученные люди, менеджеры по фандрайзингу, или даже целые фандрайзинговые агентства на договорной основе. Чтобы привлечь достаточное для решения поставленных задач средства, специалисты по фандрайзингу — фандрайзеры — устанавливают множество контактов, проводят многочисленные беседы. Работа профессионального фандрайзера состоит из нескольких стадий. Ему необходимо определить целевую аудиторию проекта и исходя из этого понять, кто может стать потенциальным спонсором или меценатом. Ответив на эти вопросы, фандрайзер начинает переговоры с инвесторами. Ему необходимо предложить будущему партнёру такие условия, с которыми он согласится. Но даже когда удалось найти спонсоров и уговорить их вложиться в проект, работа фандрайзера ещё не считается завершённой. Немалое значение имеет закрытие проекта. Если что-то пойдёт не так, едва ли он согласится на повторное сотрудничество в будущем.

Можно выделить следующие этапы фандрайзинга:

1. Планирование — разработка содержательной программы, определение расходов, выбор видов фандрайзинга;
2. Реализация — выбор методов проведения, установление ответственности за проведение, выделение средств;
3. Контроль за ходом фандрайзинга, корректировка планов с учетом произошедших изменений;
4. Анализ — оценка результатов, определение эффективности.

Сущность фандрайзинга — установление партнерских отношений, переход к стратегии сотрудничества с людьми и организациями, которые могут оказать материальную поддержку. В заключении следует отметить, что фандрайзинг — не выпрашивание денег, а спланированная работа, которая направлена на получение пожертвований, сделанных осознанно.

Список литературы:

1. Балашова. А.Л. Конспект лекций: Фандрайзинг (Поиск ресурсов для реализации проекта) [Электронный ресурс] / Балашова А.Л. – URL: <http://www.twirpx.com/file/72904/>
2. Дьячек Т.П., Фандрайзинг: учеб.-метод. пособие для волонтеров обществ. орг. соц. профиля. – СПб.: Питер, 2012. – 74 с.
3. Методические рекомендации по фандрайзингу Материалы с сервера Некоммерческого партнерства "Объединение – URL: администраторов образования" - http://www.prpc.ru/met_nko/met_fan.shtml
4. Фандрайзинг: истории из российской практики. сборник кейсов. – СПб.: ЦРНО, 2012 - URL: <http://www.crno.ru/assets/files/broshura.pdf>

УДК 371.3

Чернышова О. В.

магистр педагогики Инновационный Евразийский университет

E-mail: olga.pvl.79@mail.ru

**ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация: в данной статье раскрывается значение занятий физическими упражнениями с учащимися специальной медицинской группы.

Ключевые слова: физическое развитие, физическое упражнение, физическая подготовленность.

Chernyshova O.V.

M.Ed. Innovative University of Eurasia

E-mail: olga.pvl.79@mail.ru

**PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP OF
SECONDARY SHOOOL**

Abstract: The article reveals the significance of physical training for students with physical loads limitations.

Keywords: physical development, physical exercise, physical readiness.

Повышение уровня благосостояния и культуры в нашей стране, разносторонние мероприятия по профилактике детских заболеваний и охране их здоровья привели к снижению частоты тех заболеваний, которые в прошлом, в течение многих лет вызывали тяжелые нарушения в состоянии детского организма и нередко являлись причиной детской смертности. Однако и сейчас плановые углубленные диспансерные

обследования учащихся ежегодно выявляют большой процент ослабленных детей со сниженным иммунитетом и сопротивляемостью к неблагоприятным факторам внешней среды, со скрыто протекающими или имеющими склонность к обострению хронических заболеваний.

Ослабленность организма у некоторых контингентов учащихся в период возрастного развития усугубляется недостатком организованной повседневной двигательной активности. Дефицит мышечной деятельности в первую очередь коснется тех школьников, которые в связи с отклонениями в состоянии здоровья и физическом развитии не могут выполнять тех программных требований, которые предназначены для школьников основного контингента, поэтому совершенно очевидно, что для таких детей во всех школах должны комплектоваться специальные медицинские группы (СМГ), занятия в которых оказывают благотворное влияние на состояние здоровья и на дополнительное вовлечение ослабленных в физическом отношении детей в активные занятия физической культурой и спортом. Очень важно таким детям постоянно разъяснять значение здорового образа жизни, принципы гигиены, правильного режима труда и отдыха, рационального питания, пребывание на свежем воздухе и т.д.

Для учащихся СМГ более сложны и методики, и организация занятий. Особенно следует особое внимание обратить на правильность оценки эффективности проведения занятий, а также общего режима занимающихся. В связи с этим необходимо более целенаправленно планировать учебный процесс. Правильно проводимые систематические занятия не только способствуют изучению физического здоровья детей, но и позволяют относительно быстро (6-18 месяцев) переводить их в подготовительную медицинскую группу, а затем и в основную.

Однако практика показывает, что постановка работы с учащимися СМГ пока серьезно отстает от требований времени. К сожалению, многие учителя физической культуры не владеют необходимым уровнем знаний об особенностях организации и методики деятельности СМГ, проявляют пассивность в этой важной работе, ошибочно считая ее лишь дополнительной нагрузкой. Вот почему во многих школах занятия с учащимися этой группы не проводятся вообще или проводятся крайне редко, поэтому дети на многие годы остаются в СМГ, в следующую (подготовительную) группу их переводят крайне редко.

Между тем, комплексный характер физического воспитания ставит перед школой, более сложные методические проблемы, в решении которых первостепенная роль принадлежит учителю физической культуры, от которого в полной мере зависит постановка работы по физическому воспитанию с учащимися в СМГ. Для этого необходимо, на наш взгляд, вовлекать их в систематические занятия физическими упражнениями: урок физической культуры, который должен проводиться 3 раза по 45 минут или 5 раз по 30 минут; гимнастика до занятий; физкультурные минутки в школе и дома при выполнении домашних заданий, подвижные перемены – под систематическим контролем учителя; прогулки на свежем воздухе и др.

Однако практика показывает, что дети СМГ двигаются и интерес к занятиям физическими упражнениями у них недостаточно высок, поэтому необходимо изыскивать те средства, которые бы позволили привлечь детей к занятиям, особенно повысить ответственность учителей физической культуры в работе с учащимися этой группы.

Учитывая выше изложенное, мы провели исследование среди школьников специальных медицинских групп, занимающихся систематически на уроках физической культуры (15 человек) на протяжении года.

Эти дети были отобраны на основе их анкетирования (47 человек), имея большое желание на уроках физической культуры, рекомендации со стороны медицинского работника и по просьбе их родителей.

Суть исследования заключалась в том, что на протяжении учебного года эти

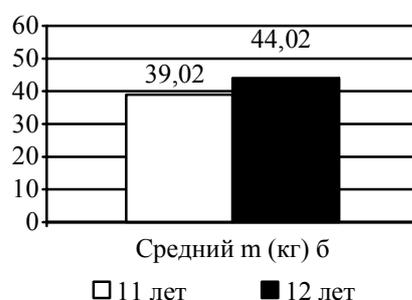
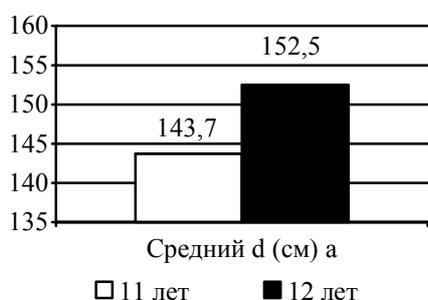
дети систематически посещали уроки физической культуры, на которых осуществлялся строгий медицинский и педагогический контроль. Все они выполняли все те виды деятельности, которые соответствовали планированию учебного материала (легкая атлетика, гимнастика, спортивные игры (волейбол, баскетбол, подготовки), однако акцент (в начале исследования) делался не на результатах, а на качестве выполнения. В дальнейшем те дети, у которых реакция на физическую нагрузку была хорошая, могли выполнять некоторые упражнения на время (под строгим контролем учителя). Необходимо отметить, что эти дети продемонстрировали большой интерес к занятиям, и никто из них без неумажительных причин не пропускали ни одного занятия.

Считаем, что эти дети имеют хорошую перспективу и в конце исследования могут быть переведены в подготовительную медицинскую группу. Чтобы подтвердить наше предположение, мы определили физическое здоровье учащихся. С этой целью исследовали уровень физического развития, массу, длину тела, окружность грудной клетки (ОГК), жизненную ёмкость лёгких (ЖЕЛ) и уровень физической подготовленности (двигательный компонент).

С целью определения постановки работы по физическому воспитанию в специальных медицинских групп в школах г. Павлодара нами проведено анкетирование, в котором приняло участие 47 школьников и их родители. Из числа опрошенных была сформирована группа - 15 учащихся (девочек и мальчиков), которые по просьбе родителей систематически посещают уроки физической культуры и выполняют посильную для них физическую нагрузку под строгим контролем преподавателей на протяжении двух лет. Мы считаем, что эти дети имеют хорошую перспективу в ближайшее время быть переведенным в подготовительную медицинскую группу. Чтобы подтвердить наши предположения, мы определили их состояние здоровья (по медицинским картам и на основе бесед с медицинскими работниками), уровень физического развития и двигательной подготовленности.

На основе обработки анализа полученных результатов мы можем констатировать, что состояние здоровья всех исследуемых нами детей улучшилось. Нет ни одного человека, которому были бы противопоказаны физические упражнения. Реакция же на физическую нагрузку у всех благоприятная. Об этом свидетельствуют результаты замера пульса по Карлайлу (наиболее доступный для учителя физической культуры метод контроля, который используется в работе с учащимися специальных медицинских групп). Средний показатель у девочек равен 72, у мальчиков 69. Практически у девочек и мальчиков разница небольшая. Это свидетельствует о том, что физические нагрузки, даваемые исследуемым, выполнялись без особого напряжения.

Для определения уровня физического развития мы исследовали массу (m), длину (d) тела, окружность грудной клетки (ОГК) жизненную емкость легких (ЖЕЛ). Результаты представлены в рисунках 1 и 2.



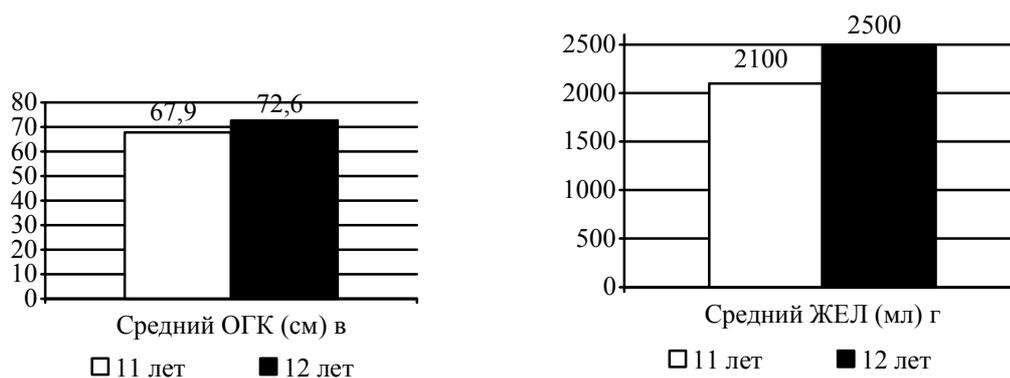


Рисунок – 1 Показатели физического развития (мальчики)

Как видно из рисунка, средний показатель d тела у мальчиков 11 лет равен 143,7 см, а 12 лет – 152,5 см. Обращает на себя внимание тот факт, что все они имеют средний уровень, за исключением одного исследуемого, у которого показатель несколько выше (11 лет).

Все показатели длины тела (d) у девочек имеют ту же тенденцию (рис. 2 а): средний показатель у девочек 11 лет равен 145,6 см, у 12-летних – 154,5 см, что в обоих случаях соответствует среднему уровню.

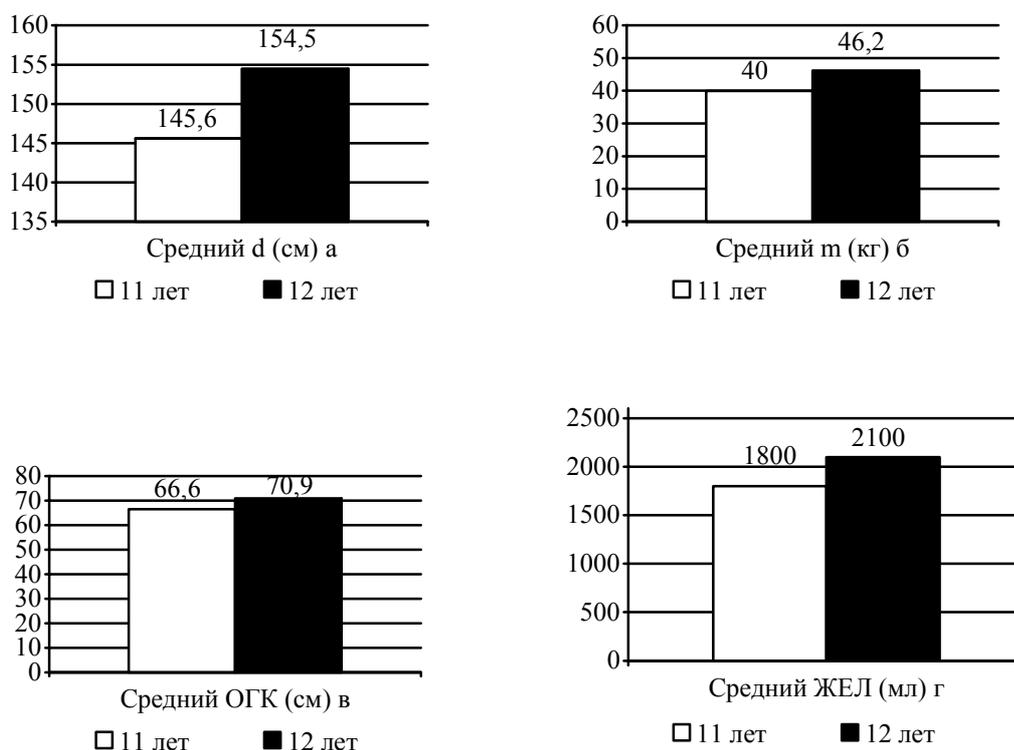


Рисунок – 2 Показатели физического развития (девочки)

Похожая картина наблюдается в показателях, характеризующих массу тела (рис. 1 б, 2 б). Как свидетельствуют результаты у девочек эти показатели несколько выше: 11 лет – мальчики 39,02, девочки – 40,02; 12 лет – мальчики 44,02, девочки 46,2 кг. Такие различия между мальчиками и девочками вполне естественны. По данным

литературных источников девочки 11-12 лет несколько превосходят мальчиков в массе тела. Сравнивая полученные нами данные с табличными можно констатировать, что средний показатель m тела и у девочек, и у мальчиков соответствует среднему уровню физического развития, хотя некоторые индивидуальные показатели имеют некоторые особенности. Так, 14,4% исследуемых нами мальчиков 11-летнего возраста имеют показатели несколько выше (дисгармоничное физическое развитие); у детей 12-летнего возраста этот показатель имеет более широкий диапазон варьирования: у 2,4 % мальчиков этот результат соответствует уровню ниже среднего, а у 7,2 % - выше среднего. У девочек же этот показатель соответствует среднему уровню физического развития. Исключение составляют только по 2-4 % девочек 11 и 12 лет. У них показатель несколько выше (уровень выше среднего).

Величина окружности грудной клетки (ОГК) у мальчиков 11 лет несколько выше, чем у девочек, и составляет 1,3 см, к 12 годам эта разница несколько увеличивается и составляет 1,7 см. Как видим большой разницы между мальчиками и девочками в этом показателе не наблюдается (1 в, 2 в). Все они соответствуют среднему уровню.

Жизненная емкость легких (ЖЕЛ) у мальчиков 11-12 лет несколько выше, чем у девочек этого же возраста (1 г, 2 г) и составляет: мальчики 11 лет – 2100 мл, девочки этого же возраста – 1800 мл; у исследуемых 12-летнего возраста соответственно 2500 и 2100 мл. эти результаты опять же соответствуют данным, которые приводятся в литературных источниках.

Как правило, физическое развитие является прочным фундаментом двигательной (физической) подготовленности школьников. Это подтверждают полученные нами данные, представленные в рисунках 3 и 4.

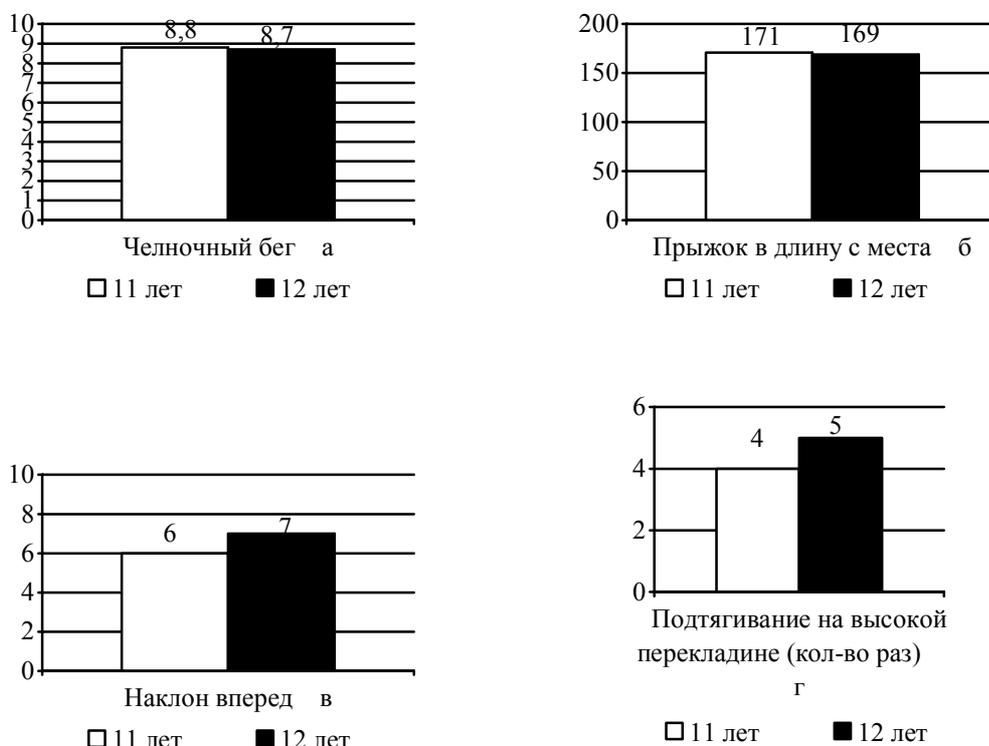


Рисунок – 3 Показатели физической подготовленности (мальчики)

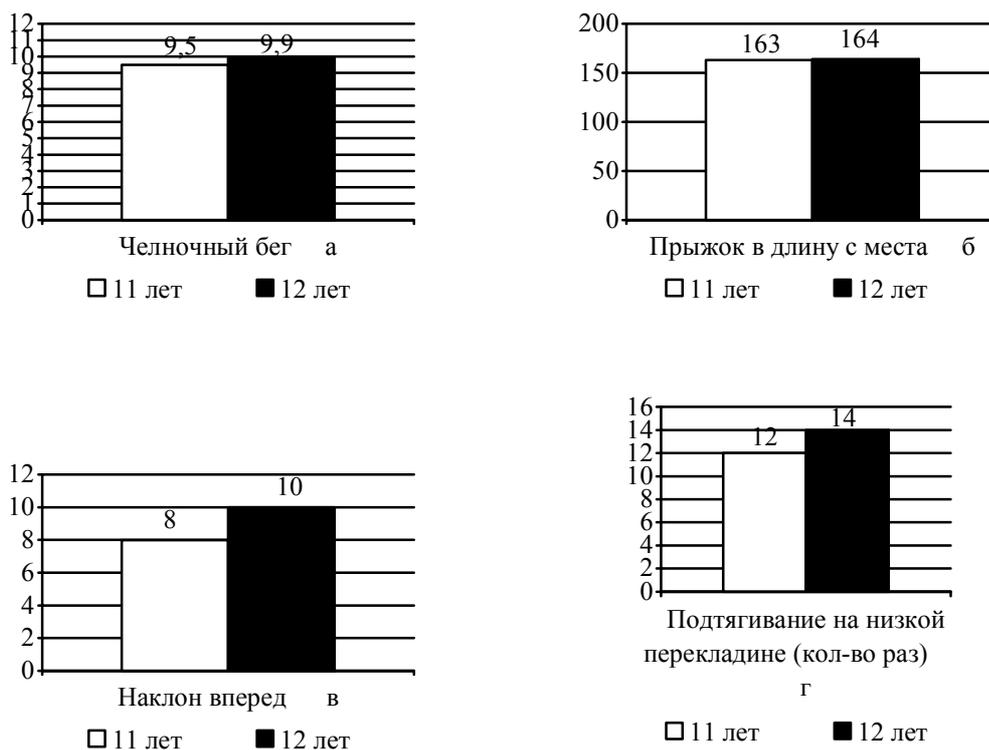


Рисунок – 4 Показатели физической подготовленности (девочки)

Анализ полученных материалов, которые в совокупности характеризуют уровень двигательной подготовленности детей 11-12 лет, дает основание полагать, что этот компонент учебных возможностей по физической культуре у школьников развивается сравнительно равномерно как у девочек, так и у мальчиков.

Челночный бег по данным исследований приобретает признак структурной сформированности как целостного двигательного действия и дальнейшее его упрощение и совершенствование зависит от особенностей морфологического развития детей и состояния физического воспитания в школе. Исходные величины у девочек и мальчиков различны. Мальчики опережают девочек на 0,7 сек. К 12 годам разрыв в средних показателях уменьшается – 0,6 сек (рис. 3 а и 4 а).

Повышение результатов в прыжках в длину с места у школьников происходит равномерно, однако, с возрастом наблюдается отставание девочек от мальчиков. При незначительной исходной разницы в 8 см, к 12 годам различия в результатах также незначительны – 6 см (3 б, 4 б).

По гибкости (в тесте наклон вперед стоя на гимнастической скамейке) девочки превосходят мальчиков на 2 см. К 12 годам мальчики отстают от девочек уже на 3 см (3 в, 4 в).

В силовой подготовке у мальчиков наблюдается равномерное повышение результатов (рис.3 г). Так в 11 лет средний показатель у них (подтягивание на высокой перекладине) равен 4; в 12 лет – 5. В обоих случаях он соответствует среднему уровню.

У девочек наблюдается похожая картина (рис.4 г). В 11 лет средний показатель у них в подтягивании на низкой перекладине равен 12, к 12 годам этот показатель несколько увеличился и достиг 14.

Сравнивая полученные нами результаты с табличными показателями мы убедились, что они соответствуют среднему уровню, что подтверждается данными литературных источников.

Анализируя данные физической подготовленности девочек и мальчиков 11-12

лет и сравнив их с таблицами, мы можем говорить о том, что уровень физической подготовленности соответствует среднему уровню.

На основе выше изложенного, можно констатировать, что систематические занятия физическими упражнениями под строгим контролем медицинского работника, учителя физической культуры и родителей позволили всем детям, участвующим в исследовании, улучшить уровень физического развития и двигательной подготовленности (средний уровень) и иметь все основания для перевода их в подготовительную медицинскую группу.

УДК 371.322.3

Шайдуллина А. Р.

студентка инженерно-технологического факультета
ФГАОУ ВО Казанского федерального университета, Россия, г. Казань
E-mail: feya-sh@yandex.ru

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧАЩИХСЯ**

Аннотация: Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что формирование художественно-эстетического вкуса учащихся возможно при использовании метода проблемного обучения на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Цель статьи заключается в изучении основоположников и базовых позиций проблемного обучения и проектирования на их основе проблемных ситуаций на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: Художественно-эстетический вкус, творческие способности, проблемное обучение, проблемные ситуации, изобразительное искусство, учащиеся.

Shaydullina A. R.

student of engineering and technological faculty
FGAOOU WAUGH Kazansky of federal university, Russia, Kazan
E-mail: feya-sh@yandex.ru

**PROBLEM TRAINING IN FORMATION
ART AND AESTHETIC TASTE OF PUPILS**

Abstract: The urgency of the problem stated in the article due to the fact that the formation of artistic and aesthetic taste of the pupils is possible by using the method of problem-based learning in the fine arts lessons in a comprehensive school. The purpose of the article is to study the founders and basic problem-based learning products and design on the basis of their troubled situation on the lessons of the fine arts.

Keywords: Artistic and aesthetic taste, creativity, problem-based learning, problem situations, visual arts, pupils in the school.

В настоящее время формирование творческих способностей и художественно-эстетического вкуса школьников имеет важное значение, так как работа над развитием и самосовершенствованием обучающихся является основой дальнейшего становления личности. Те универсальные учебные действия, формируемые в результате реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), являются не только фундаментом определенного уровня образования, но и определяют качества компетентностной, практической, общественной и профессиональной деятельности в будущем. В современной системе образования развитие личности, ее воспитание и формирование художественно-эстетической культуры – одна из важнейших задач, стоящих перед школой.

Формирование художественно-эстетического вкуса на уроках изобразительного

искусства не ограничиваются обращением ученика к занятиям искусства и любви к культуре. Важно, чтобы учащиеся были способны воспринимать, чувствовать и стараться участвовать в создании прекрасного. Согласно Примерной программе цель курса в условиях реализации требований ФГОС ООО определена как: «...развитие визуально-пространственного мышления учащихся как формы эмоционально-ценностного, эстетического освоения мира, дающего возможность самовыражения и ориентации в художественном, нравственном пространстве культуры» [6]. В ходе анализа программы мы определили, что приоритетной и основной формой организации и проведения занятий по изобразительному искусству является практическая работа, а его освоение является продолжением художественно-эстетического образования и воспитания учащихся, опираемая на полученный художественно-творческий опыт. Поскольку одной из задач курса по формированию художественно-эстетического вкуса учащихся среднего звена является овладение средствами художественного изображения и основами практической творческой работы различными художественными материалами и инструментами мы можем смело констатировать, что в основе курса лежит метод проблемного обучения.

Проблемное обучение – это организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он учится мыслить, творчески усваивать знания. В совместной деятельности с преподавателем учащийся не просто перерабатывает информацию; усваивая новое, он переживает этот процесс как открытие еще неизвестного ему знания, как постижение и понимание научных фактов, принципов, способов или условий действия, как личностную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации, интереса к содержанию предмета. В проблемном обучении путем создания проблемной ситуации моделируются условия исследовательской деятельности и развития творческого мышления учащегося [7].

В основу проблемного обучения легли идеи американского психолога, философа и педагога Дж.Дьюи (1859-1952), который в 1894 году основал в г. Чикаго опытную школу, в которой каркас обучения составлял не учебный план, а игры и трудовая деятельность. Методы, приемы, новые принципы обучения, применявшиеся в этой школе, не были теоретически обоснованы и сформулированы в виде концепции, но получили распространение в 20-30 годах XX века [1].

В отечественной педагогике в разработке концепций проблемного обучения принимали активное участие Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, Л.В. Занков, М.А. Данилов, а особый вклад внесли такие ученые, как А.М. Матюшкин, разработавший положение о роли проблемных ситуаций и М.И. Махмутов, который определил этапы проблемного обучения и пути решения учебных задач.

По мнению М.И. Махмутова, основная идея проблемного обучения заключается в том, что знания в значительной части не передаются в готовом виде учащимся, а приобретаются ими в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации» [4, с.23]. Он дал следующее толкование: «Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом принципов проблемности; процесс взаимодействия преподавания и усвоения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащимися, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированной системой проблемных ситуаций» [4, с.25].

Из этого следует, что сущность проблемного обучения – это организация проблемных ситуаций в образовательном процессе и управление познавательной деятельностью школьников по усвоению новых знаний, а теперь уже и по формированию универсальных учебных действий.

Проблемное обучение в изобразительном искусстве является активной педагогической технологией, направленной на развитие творческого потенциала и коммуникативных способностей. Преимуществами такого обучения в школе являются большие возможности для развития внимания, одномоментного восприятия сложных объектов и явлений, наблюдательности и эмоционального оценивания, интуиции, креативности, нестандартность мышления и эмоционально-ценностной направленности. Что особенно важно при данной методике – результативная деятельность учащихся долговечна, так как она приобретается с помощью самостоятельной творческой и исследовательской работы [2; 3].

Метод проблемного обучения на уроках изобразительного искусства очень важен, так как он вызывает интерес и дает возможность развития творческих и художественных способностей каждого ученика. Создание проблемной ситуации можно добиться различными способами. Например, ученикам дается задание изобразить человека в покое, а после этого предлагается нарисовать его в движении. Перед учениками возникает проблемная ситуация, которая решается только в процессе рассуждения, а также умения выражать в творческой работе своё отношение к натуре [5]. Одним из приемов в обучении будет – активизация самостоятельности и мыслительной деятельности учащихся. Учитель, не называет темы урока, а просто показывает в натуре или визуальными средствами две фигуры и задает вопрос: «Какое действие происходит между ними?». В ходе размышлений и метода локальных вопросов учащиеся приходят к определенному выводу, результаты которого формулируют тему предстоящего урока. Или скажем такой вариант: приводить примеры и ретранслировать изображения «древа жизни» в разных видах искусства. В ходе выполнения такого рода задания на уроках изобразительного искусства, учащиеся создают образ плодоносящего дерева, преодолевая буквально понимание самого сюжета и нахождения некоего ассоциативного ряда. Интересными проходят такие темы, когда учащиеся работают в парах, а по завершению участвуют в подведении итогов творческо-художественной деятельности. Так же важно помочь ученикам уметь анализировать произведения искусства с точки зрения решения художественно-исследовательских задач в проектной деятельности – к примеру, сводить (свозить) их на экскурсию в Дом-музей И.И.Шишкина, Елабуга. Предварительно можно класс разбить на малые группы, закрепив за каждой по картине. По завершению экскурсии они должны будут составить свой план картины, который они будут защищать на предстоящем занятии. В ходе такого занятия учащиеся учатся работать с базовыми понятиями («лесной интерьер», «жизненная правда», «музыка в красках», передний план и прочие) в нестандартной для них ситуации при максимальной их самостоятельности и только лишь общего руководства со стороны учителя-предметника и экскурсовода. Структуру план-анализа художественного произведения учитель изобразительного искусства может дать сам. В зависимости от уровня развития учеников и цели мероприятия структурные элементы он может тоже видоизменять и дополнять. Например, ученикам 6 класса общеобразовательной школы в качестве структурных элементов можно дать такие, как: название произведения, автор произведения, год написания, стиль и техника, жанр, отождествляемый образ, эмоциональная ценность картины, «музыка в красках». Приведенные примеры и их инвариантность по формам организации и проведения позволяют сформировать у ученика на уроках и во внеурочной деятельности исследовательскую активность и самостоятельность.

Как мы видим, курс изобразительное искусство по формированию художественно-эстетического вкуса в общеобразовательной школе закладывает большие возможности для развития творческой личности, эмоционально-образного, художественного типа мышления. Таким образом, проблемное обучение является одним из самых эффективных средств в формировании художественно-эстетического

вкуса и развитии художественно-творческих способностей школьников.

Список литературы

1. Альманах "День за днем": Проблемное обучение URL: <http://www.den-zadnem.ru/school.php?item=231> (дата обращения: 12.03.2016).
2. Вилданова А.Р., Латипова Л.Н. Метод проектов в технологическом образовании школьников в условия перехода на ФГОС общего образования // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции "Студенческий научный форум 2013". URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/10/2238> (дата обращения: 13.03.2016).
3. Латипова, Л.Н., Латипов З.А. Теория и методика технологического образования школьников в условиях перехода на ФГОС // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции "Современные направления теоретических и прикладных исследований, 2012". – Выпуск 1. Том 16. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012 – С. 18-20.
4. Мельникова Е.Л. Технология проблемного обучения // Школа 2100. 1999. N 3. С. 23-25.
5. Образовательная социальная сеть. URL: <http://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2015/01/06> (дата обращения: 11.03.2016).
6. Примерные программы по учебным предметам. Изобразительное искусство, 5-7 классы. Музыка, 5-7 классы. Искусство, 8-9 классы: проект. - М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
7. Словари и энциклопедии на Академике. URL: <http://psychology.academic.ru/3831> (дата обращения: 10.03.2016).

УДК 371.487

Шевырдяева К. С.

магистрант кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» Россия, г. Пенза
E-mail: ksenija-shev@yandex.ru

**ДЕТСКАЯ ОДАРЁННОСТЬ В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация: В статье рассматривается понятие одаренности. Раскрываются особенности обучения одаренных детей в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: Одаренность, задатки, гениальность, деятельность.

Shevyrdyaeva K.S.

Undergraduate Pedagogy and psychology of professional education
Penza State University, E-mail: ksenija-shev@yandex.ru

CHILDREN GIFTEDNESS IN SECONDARY SCHOOL

Abstract: The article discusses the concept of giftedness. Specifics of education of gifted children in secondary school

Keywords: Talent, inclinations, genius, activity.

Самое интересное и загадочное явление природы - детская одаренность, занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее диагностики и развития волнуют педагогов на протяжении многих столетий. Интерес к ней в настоящее время очень

высок, и это объясняется общественными потребностями. И, прежде всего, потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокой активности человека, но и его умений, способности нестандартного мышления и поведения. И именно высоко одаренные люди способны внести свой наибольший вклад в развитие общества.

Наблюдения, свидетельствующие о том, что умственные возможности людей не равны, уже давно известны. Это не было секретом ни для науки, ни для обыденного сознания, аккумулирующего, по меткому выражению Гегеля, не только научные теории, но и все предрассудки своего времени. И выдающиеся люди древности, и их менее осведомленные в науках современники хорошо понимали, сколь существенна разница между выдающимся творцом (гением) и простым смертным человеком. Также давно было замечено, что различия их часто проявляются уже в детстве.

Следует помнить также, что как бы ни был одарен ребенок, его нужно учить. Важно приучить к усидчивости, приучить трудиться, самостоятельно принимать решения. Одаренный ребенок не терпит давления, притеснений, окриков, что может вылиться в проблему. У такого ребенка трудно воспитывать терпение, усидчивость и ненавязчивость. Необходима огромная нагрузка ребенка, с дошкольного возраста его следует приобщать к творчеству, создавать обстановку для этого.

Поэтому раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. Бытует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Но не следует забывать, что в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи.

Система развития одаренности ребенка должна быть тщательно выстроена, строго индивидуализирована и ее реализация должна приходиться на достаточно благоприятный возрастной период. Детский возраст – период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов в психике. Уровень и широта интеграции характеризует формирование и зрелость самого явления – одаренности. Их интенсивность или, напротив, остановка определяют динамику развития одаренности.

Сегодня появляется все больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. Правда, они всего лишь малая часть психологических проблем, появляющихся у учителей и родителей одаренных детей в наше время.

Проблемы одаренности изучали отечественные психологи: Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, С. А. Леднева, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, Н. Б. Шумакова, А. В. Хуторской, Г. Д. Чистякова, В. С. Юркевич.

Одаренность - это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренность – это качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающие успешное выполнение деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других.

- общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности;

- совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;

- талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности.

Одаренный ребенок - это ребенок, который выделяется яркими, очевидными,

иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. [2, с.86]

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности - это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). В то же время нельзя игнорировать и роль психологических механизмов саморазвития личности, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Большинство психологов рассматривает креативность (творческий потенциал) человека как один из важнейших и в известной мере независимый фактор одаренности. Американский психолог П. Торренс определил креативность как процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности и дефицита информации. Этот процесс включает поиск и определение проблемы, выдвижение и проверку гипотез о путях ее решения, поиск и обоснование решений. Главную роль при этом играет дивергентное (идущее в разных направлениях) мышление, способное приводить к неожиданным выводам, в отличие от конвергентного, последовательного мышления, причем креативность обязательно предполагает интеллектуальное развитие человека выше среднего уровня, поскольку лишь такой уровень может обеспечить основу для творческой продуктивности. Кроме того, в многочисленных исследованиях была продемонстрирована важная роль мотивационно-личностных особенностей и условий социального окружения одаренных детей в реализации их потенциала. Согласно концепции Дж. Рензулли, развитие одаренности основано на взаимосвязи трех конструктов: интеллекта выше среднего уровня, креативности и приверженности к задаче.

Одним из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, является вопрос о частоте проявления детской одаренности. Существуют две крайние точки зрения: «все дети являются одаренными» – «одаренные дети встречаются крайне редко». Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальная одаренность по отношению к разным видам деятельности присуща многим детям, тогда как актуальную одаренность демонстрирует незначительная часть детей.[4, с.189]

Существует несколько технологий обучения одаренных детей в обычном классе. Например: «Труднейший первый шаг». Метод следует использовать в начале обучения детей. Смысл данной технологии состоит в том, что ученикам предлагается попробовать решить 5 или 6 сложных заданий и упражнений, перед тем как приступить к основному заданию. Если они успешно справляются с этим заданием, то получают уровень «А» (что означает отлично) и тогда имеют возможность использовать время, которое осталось, для занятий тем видом деятельности, который интереснее и нужнее, естественно, под контролем учителя.

Этот метод можно использовать на разных уроках: математики, языка, чтения, целью которых является закрепление умений и навыков на практике во время изучения определенного правила, понятия. Причина, по которой этот метод работает, очень простая. Одаренные дети могут усваивать даже новые понятия быстрее, нежели одноклассники, и лучше запоминают то, что учат, следовательно они и нуждаются в меньшей практике.

«Труднейший первый шаг» необычайно успешен в работе с детьми с неудовлетворительным поведением, которые отказываются выполнять задания со всеми. Чаще всего дети плохо себя ведут из-за краха ожиданий, расстройства их планов. А использование этого метода даст возможность этим детям в процессе урока выполнить ту работу, которая важнее для них или даже просто пометчать.

На протяжении многих веков одаренность рассматривалась несколько автономно от социально-педагогической практики. И происходило это, в первую

очередь, потому, что изыскания были не востребованы системой образования. Основное внимание исследователей было обращено не на сам феномен одаренности как личностное образование или социально-психологическое явление, а на проблему его происхождения (божий дар или земное). Основными видами одаренности было принято считать интеллектуальную и творческую одаренности. [1, с.18]

Значительные изменения во взглядах ученых начала XX века были вызваны признанием научной деятельности как высшего вида творчества. Большая часть филологов, психологов, педагогов были склонны проявление высшей одаренности видеть в научном творчестве и научном мышлении.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме одаренности, к проблемам выявления, обучения и развития одаренных детей и, соответственно, к проблемам подготовки педагогов для работы с ними.

Одаренность сейчас определяется как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности, а не только в академической области. Одаренность следует рассматривать как достижения и как возможность достижения. Смысл утверждения в том, что нужно принимать во внимание и те способности, которые уже проявились, и те, которые могут проявиться.

Проблема одаренности представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных научных дисциплин. Основными из них являются проблемы выявления, обучения и развития одаренных детей, а также проблемы профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и управленцев образования для работы с одаренными детьми.

С психологической точки зрения необходимо отметить, что одаренность представляет собой сложный психический объект, в котором неразрывно переплетены познавательная, эмоциональная, волевая, мотивационная, психофизиологическая и другие сферы психики человека.

Практическая реальность высвечивает и то, что школа испытывает особые потребности в учебниках и программах, в которых учитывались бы индивидуальные запросы и интересы одаренных детей. В программах не закладываются альтернативные пути продвижения талантливого ребенка за пределы курса. И поэтому большое значение в развитии одаренного ребенка играет система дополнительного образования. Внешкольные кружки, студии, творческие мастерские (здесь, может быть, основная роль принадлежит учреждениям культуры) дают возможность реализовывать интересы, выходящие за рамки школьной программы.

В заключение необходимо напомнить, что работа педагога с одаренными детьми – это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителей и воспитателей личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных и их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, администрацией и обязательно с родителями одаренных. Он требует постоянного роста мастерства, педагогической гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и сильной стороной.

Работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. Вообще массовое образование является одним из наиболее важных институтов современного общества. Это образование по самой своей природе обязано заботиться, в первую очередь, о большинстве учеников. Однако ориентированная на средний уровень школа оказывается не очень хорошо приспособленной для тех, кто сильно отличается от этого среднего уровня как в сторону меньших, так и больших способностей.

Список литературы

1. Бабаева, Ю.Д. Одаренность детей и подростков в области новых информационных технологий / Ю. Д. Бабаева; Одаренный ребенок. – М.: Прогресс, 2008.

2. Боровикова, О.Н. Зарубежная школа: авторский поиск, эксперименты, находки / О.Н. Боровикова, Н.С. Дежникова, Е.Н. Ришар. – М.: Вильямс, 2007.
3. Грабовский, А.И. К вопросу о классификации видов детской одаренности / А.И. Грабовский // Педагогика. – М.: Академия 2013. – №8.
4. Зайченко, Т.П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: учебн. пособие / Т.П. Зайченко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.

УДК 004.83

Ямалеева Г. Н.

студентка ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский)
федеральный университет" Россия, г. Елабуга

Email: guliya94kuk@mail.ru

АНАЛИЗ И МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ

Аннотация

Представлены результаты решения задачи моделирования рейтинговой системы контроля уровня знаний студентов, как объекта управления учебным процессом. Показано, что математическая модель системы может быть формализована и приведена к задаче линейного программирования. Это позволяет найти оптимальные параметры системы.

Ключевые слова: рейтинговая система контроля, математическая модель, задача линейного программирования, оптимизация.

Yamaleeva G. N.

FGAOOU WAUGH'S student "Kazan federal university"
Russia, Yelabuga Email: guliya94kuk@mail.ru

ANALYSIS AND MODELLING OF RATING MONITORING SYSTEMS

Abstract: It presents the results of the solution to the problem of modeling the rating system of control of knowledge of students, as subjects of the educational process management. It is shown that the mathematical model of the system can be formalized and reduced to a linear programming problem. This allows you to find the optimal system parameters.

Keywords: rating control system, mathematical model, linear programming, optimization

Управление учебным процессом включает в себя функции решения множества различных задач, в число которых входит и задача адекватного оценивания его результатов, которые, как правило, представляют собой оценки знаний студентов, полученные с помощью инструментов балльно-рейтинговой системы.

В настоящее время рейтинговая система контроля уровня знаний учащихся стала основной системой в высших образовательных учреждениях страны. Параметры, определяющие функционирование рейтинговой системы, разрабатываются преподавателями и кафедрами на основе соответствующего нормативного документа, утвержденного в вузе. Эти параметры задают правила оценивания результатов аудиторной и самостоятельной работы студентов на основе различных контрольных мероприятий: расчетных и контрольных работ, оценка рефератов, коллоквиумов,

тестирования и пр. Другими словами, они определяют поведение рейтинговой системы в пространстве контроля уровня знаний студентов, и задают, таким образом, некую модель оценивания, которая, как и любая модель, имеет свою степень адекватности [5, с.291]. Верификация модели может быть выполнена по известным правилам на основе имеющихся статистических данных. Результаты оценки адекватности модели позволяют скорректировать изначально заданные параметры. Известно, что этот процесс носит итерационный характер и нередко требует компьютерного моделирования [3, с.391].

Представляет интерес задача определения параметров рейтинговой системы контроля уровня знаний студентов на основе грамотно сформулированной математической модели, если не исключаяющей, то хотя бы значительно сокращающей число корректировок. Очевидно, что очень важно правильно установить соотношение между удельным весом аудиторного занятия – лекционного, практического или лабораторного и весом отдельных контрольных мероприятий – расчетных, контрольных работ, коллоквиумов и пр [6, с.133]. Ошибка в выборе числовых значений коэффициентов, определяющих вклад того или иного контрольного элемента может привести к перекосу в системе в ту или иную сторону и, как следствие, значительному снижению мотивации студентов к некоторым видам учебной деятельности [2, с.412]. Например, завышение весовых коэффициентов для контрольных работ, в силу сбалансированности рейтинговой системы, приведет к снижению роли аудиторных занятий и, вероятно, к снижению посещаемости. В противоположность этому, слишком большие значения рейтинга за аудиторную работу автоматически снизят роль контрольных мероприятий.

Рассмотрим некоторую модель рейтинговой системы контроля, построенную на положениях о БРС, принятых во многих вузах. Итоговый рейтинг по некоторой учебной дисциплине складывается из текущего и экзаменационного рейтингов. В том случае, если учебным планом не предусмотрена такая форма контроля как экзамен, то итоговый рейтинг становится численно равным текущему рейтингу. Основу числовых показателей определяют два параметра – минимально допустимый балл (Min) и максимально возможный балл (Max). Например, в КФУ они равны соответственно 55 и 100 единицам. Студент, рейтинг которого оказался ниже Min, считается неуспевающим. Перевод в четырехбалльную систему оценивания производится путем деления диапазона от Min до Max на три равных интервала. Например, в КФУ получаем следующие поддиапазоны:

- «0 – 55» - неудовлетворительно;
- «55 - 70» - удовлетворительно;
- «70 – 85» - хорошо;
- «85 – 100» - отлично.

Исходные параметры рейтинговой системы задают так, чтобы ни при каких условиях верхняя граница диапазона Max не могла бы быть превышена. В то же время, параметры системы должны быть подобраны таким образом, чтобы выполнение всех контрольных мероприятий и аудиторная и самостоятельная работа на критически низких уровнях положительной оценки, исключали бы студента из отстающих.

Формализуем приведенные выше положения и на основе формализации разработаем математическую модель [4, с.303]. Пусть в семестр по некоторой дисциплине учебным планом предусмотрено выполнение N_z аудиторных занятий и N_m контрольных мероприятий. Пусть для начала веса всех аудиторных занятий, т.е. и лекционных, и практических равны. Пусть также равны и веса всех контрольных мероприятий. Минимально допустимый рейтинг за аудиторное занятие обозначим S_z . Коэффициент оценки «хорошо» обозначим K_z :

$$\text{Балл}_4 = S_z \cdot K_z.$$

Тогда отличная оценка может быть рассчитана через число S_z :

$$\text{Балл}_5 = (2 \cdot (Kz - 1) + 1) \cdot Sz = (2 \cdot Kz - 1) \cdot Sz.$$

Таким образом, разбивка диапазона носит линейный характер, за исключением поддиапазона от 0 до Sz. Например, при Sz = 4, а Kz = 1.25, получаются следующие уровни:

$$0 - 4 - 5 - 6.$$

А для Sz = 3, а Kz = 2, получаются числа:

$$0 - 3 - 6 - 9.$$

При Kz = 2 все поддиапазоны имеют одинаковую ширину.

Аналогичную формализацию можно провести и для контрольных мероприятий, обозначив за Sm и Km, соответственно, минимально допустимый рейтинг за контрольное мероприятие и коэффициент оценки «хорошо».

Количество занятий обозначим через Nz, а количество контрольных мероприятий – через Nm.

Далее сформулируем правила, необходимые для построения математической модели:

- выполнение всех аудиторных занятий и выполнение всех контрольных точек даже минимально допустимым числом баллов должно обеспечивать положительную оценку;
- пропуск некоторого количества занятий Нп.з. – лекций или лабораторных (в наиболее строгом варианте даже одного), при даже успешном выполнении всех контрольных мероприятий с максимальным числом баллов не должно давать положительную оценку – пропущенные занятия должны быть отработаны;
- низкий рейтинг за несколько контрольных мероприятий Нп.м. (в наиболее строгом варианте даже одного), даже при успешном выполнении всех аудиторных занятий не должно давать положительную оценку;
- выполнение всех аудиторных занятий и контрольных мероприятий на отличную оценку не должно давать рейтинг выше числа Max.

Перечисленные положения в математической форме записываются в виде ограничений:

- 1) $Nz \cdot Sz + Nm \cdot Sm = \text{Min}$
- 2) $(Nz - \text{Нп.з.}) \cdot Sz + Nm \cdot (2 \cdot Km - 1) \cdot Sm < \text{Min}$
- 3) $Nz \cdot (2 \cdot Kz - 1) \cdot Sz + (Nm - \text{Нп.м.}) \cdot Sm \leq \text{Min}$
- 4) $Nz \cdot (2 \cdot Kz - 1) \cdot Sz + Nm \cdot (2 \cdot Km - 1) \cdot Sm = \text{Max}$

Значения Nm и Nz заданы – установлены учебным планом. Подбираемыми параметрами системы являются значения Sz, Kz, Km и Sm. Допустимые послабления Нп.з. и Нп.м. устанавливает преподаватель. Если эти числа равны единице, то это означает, что любые пропуски занятий и контрольных исключены.

Анализ приведенных формул, составляющих математическую модель БРС, позволяет сделать вывод о том, что она напоминает формулировку задачи линейного программирования [1, с.209]. Действительно, если формулу 1 или 4 принять за целевую функцию, то остальные формулы могут быть приняты за ограничения, необходимые для решения такой задачи.

Как известно, задача линейного программирования относится к классу оптимизационных задач, что в полной мере подходит к нашей формулировке – требуется подобрать оптимальные параметры БРС.

Задачу линейного программирования наиболее эффективно решать с помощью каких-либо программных средств, например, с помощью надстройки MS Excel «Поиск решения» [7, с.148].

Рассмотрим в качестве примера решения вариант с исходными данными, соответствующими учебной дисциплине «Корпоративные информационные системы», которая изучается на четвертом курсе студентами, обучающимися по направлению подготовки «Прикладная информатика в экономике». Рабочая программа по

дисциплине предполагает выполнение 7 лабораторных работ и четырех контрольных мероприятий – трех тестов и подготовки и защиты одного реферата. Таким образом: $N_z = 7$; $N_m = 4$.

Значения Min и Max, соответственно, равны 55 и 100.

Зададим Нп.з. и Нп.м. например, числами 6 и 3. Кроме того, ограничим число Max значением 96, чтобы преподаватель имел возможность поощрять некоторых студентов дополнительными призовыми баллами.

Для решения задачи с помощью надстройки MS Excel «Поиск решения» сначала нужно на основе математической модели построить табличную модель, разместив ее на рабочем листе. В ячейки B8:B11 нужно ввести любые числа, например, единицы. Затем нужно вызвать диалоговое окно надстройки и заполнить все его поля так, как показано на рисунке.

	A	B	C	D	E	F
1	Задаваемые параметры					
2	Min	55	Max	100		
3	nz	7	nm	4		
4						
5	Подбираемые параметры,			Целевая функция		
6	дающие оптимальное			Ограничение 1 = B3*B8+D3*B11		
7	решение					
8	Sz	6,3333	Ограничения параметров:			
9	kz	1,0789	Ограничение 2 =(B3-6)*B8+D3*(2*B10-1)*B11			
10	km	2,7343	Ограничение 3 =B3*(2*B9-1)*B8+(D3-3)*B11			
11	Sm	2,6666	Ограничение 4 =B3*(2*B9-1)*B8+D3*(2*B10-1)*B11			

Поиск решения

Установить целевую ячейку: \$F\$6

Равной: максимальному значению значению: 55

минимальному значению

Изменяя ячейки: \$B\$8:\$B\$11

Ограничения:

\$B\$9:\$B\$10 >= 1

\$F\$10 <= \$B\$2-1

\$F\$11 >= 99

\$F\$9 <= \$B\$2-1

Рисунок. Табличная модель и заполнение полей диалога «Поиск решения»

Предельное число итераций и точность, которые задаются при вызове диалогового окна «Параметры», следует подобрать.

Если итерации не завершились успешно и программа не выдала результат, следует скорректировать исходные данные. Для принятых в нашем примере исходных данных программа выдала положительный ответ, записать подобранные параметры БРС в ячейки B8:B11. На их основе легко рассчитать весовые коэффициенты по приведенным выше формулам. Таким образом получилось, что оптимальными значениями весовых коэффициентов занятий и контрольных мероприятий будут те, что показаны в таблице.

	неудовл.	удовл.	хорошо	отлично
лабораторные работы	0	6,333	6,833	7,333
контрольные мероприятия	0	2,667	7,292	11,917

Можно заметить, что высоко оценены лабораторные занятия – сам факт их успешного выполнения. А для контрольных работ важным становится получение именно высокой оценки.

Приведенный пример позволяет показать работоспособность построенной математической модели. Кроме того, очевидно, что положения модели следует усложнить, приблизив ее к реальным условиям.

Список литературы

1. Вдовин В.М., Сурков Л.Е., Валентинов В.А. Теория систем и системный анализ: учебник. -2-е изд. -М.: Дашков и К, 2012. -640 с.
2. Кравченко А.И. Методология и методы социологических исследований: учебник

для бакалавров. -М.: Юрайт, 2015. -828 с.

3. Моделирование систем и процессов: учебник для академического бакалавриата /под ред. Волковой В.Н., Козлова В.Н. – М.: Юрайт, 2015. -592 с.

4. Сабанаев И.А., Сабанаева З.Ф. Оптимизация системы контроля по профилю «Оборудование нефте- и газопереработки» // Вестник Казанского технологического университета. 2014. т.17. №10.

5. Сабанаев И.А., Сабанаева З.Ф. Компьютерное моделирование процесса обучения и накопления знаний // Вестник Казанского технологического университета. 2012. т.15. №18.

6. Сабанаев И.А., Сабанаева З.Ф. Тестирование системы контроля уровня знаний студентов на основе компьютерного моделирования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2010. т.2. №16.

7. Струченков В.И. Методы оптимизации в прикладных задачах. -М.: Солон-Пресс, 2009.-320 с.

Содержание

ЧАСТЬ I ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	6
Аетдинова Р. Р. к.п.н., доцент кафедры производственного менеджмента ФГБОУ ВО «Казанский федеральный университет» Россия, Набережные Челны E-mail: gasulya_a@mail.ru ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РИСКОВ В ОБРАЗОВАНИИ.....	6
Асхамов А.А. доцент кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г. Елабуга Verda.ilm@mail.ru РУКОВОДСТВО ПО САМОВОСПИТАНИЮ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ	9
Ахтариева Р. Ф. доцент кафедр педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г. Елабуга E-mail:raziya-a@yandex.ru О ФОРМИРОВАНИИ ФОРСАЙТ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ...	12
Байбурина Д.О. Инновационный Евразийский университет Старший преподаватель, Республика Казахстан, г. Павлодар, E-mail: dinaravip_85@mail.ru РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	14
Бакеева Й.Р. ¹ , Бакеев Б. В. ² ¹ к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии КНИТУ-КАИ, Россия г. Казань E-mail: jrbakeeva@gmail.com ² к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии КНИТУ-КАИ, Россия г. Казань E-mail:bakeev@gmail.com ПРОБЛЕМЫ ЛИДЕРСТВА В ОБРАЗОВАНИИ.....	18
Балюшина Ю. Л. к.филос.н., доцент кафедры истории и философии ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», Россия, г. Череповец Email: julya13mouse@rambler.ru К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ	22
Бейсекеева К. С. Начальник отдела по связям с общественностью и издательской деятельности, филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области Россия E-mail: beisekeyeva.k@orleu-edu.kz ИЗМЕНИМ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ С ПОМОЩЬЮ ВИДЕОУРОКОВ.....	26
Бекенова Д. У. доцент кафедры Социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, Казахстан E-mail: dinbeken@mail.ru ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ	29
Бекниязова Г.И. учитель английского языка, ГУ «Средняя общеобразовательная школа-гимназия №9 г. Павлодара» Республика Казахстан, г. Павлодар, E-mail: g.bekniyazova@mail.ru РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ.....	34
Билялова А.А. профессор кафедры иностранных языков ФГАОУ ВО	

«Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань E-mail: abill71@mail.ru ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	37
Бисерова Г. К. к.пед.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Казанский Федеральный университет», Россия г. Елабуга E-mail: Galija62@gmail.com ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА	40
Бреннер Д.А. ¹ , Чубарева В. В. ² ¹ канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», Россия, г. Глазов E-mail: DariaR@yandex.ru ² студентка ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», Россия, г. Глазов E-mail: vchubarewa@yandex.ru ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	43
Валеев Р. М. ¹ , Валеева Р. З. ² ¹ д.и.н., профессор кафедры востоковедения и исламоведения ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет» Россия, г. Казань E-mail: valeev200655@mail.ru ² к.п.н, доцент Казанский государственный университет культуры и искусств, E-mail: gozazv@mail.ru УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ВОСТОКОВЕДЕНИЕ В КАЗАНИ: ИСТОКИ И РАЗВИТИЕ (XIX – XX ВВ.).....	49
Валеева Э.Р. к.пед.н., доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, г.Казань E-mail: elvaleeva@mail.ru РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕТОДОМ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	57
Василевич Л.И. методист ГУО «Гимназия №5 г. Минска», Беларусь, г. Минск E-mail: igmila@mail.ru РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНО-МАТРИЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ	63
Веревкин И.А. старший преподаватель кафедры педагогики Елабужского института ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, г.Елабуга E-mail: verewkin.iq@yandex.ru ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	72
Воронина Ю.В. к.п.н., доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и методики и их преподавания ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» Россия, г. Оренбург E-mail: voronina_yuliya@list.ru ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗНЫХ УМК ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	77
Вьюгина С.В. к.п.н., доцент кафедры обучения на двуязычной основе ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, г.Казань E-mail: vsazida@mail.ru РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА ПРИ ПРОБЛЕМНОМ	

ОБУЧЕНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА	84
Габдрахманова Г.Ф. ¹ , Сагдиева Э.А. ² ¹ д.соц.н., зав. отделом этнологических исследований Института истории им. Ш.Марджани АН РТ Россия, Казань E-mail: medi54375@mail.ru ² к.соц.н., старший научный сотрудник отдела этнологических исследований Института истории им. Ш.Марджани АН РТ Россия, Казань E-mail: elvina_n@inbox.ru	
СОВРЕМЕННОЕ БИЛИНГВАЛЬНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ	89
Габдулхаков В. Ф. доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Казань E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru	
ВКЛАД М.И.МАХМУТОВА В МЕТОДОЛОГИЮ СОВРЕМЕННЫХ КРОССКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	96
Габидуллина Ф. И. к.ф.н., доцент кафедры татарской филологии Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, Россия, г. Елабуга E-mail: farida-vip@mail.ru	
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Г. ИСХАКИ	100
Гайнулова Л. А. к.п.н., доцент ЧОУ ВПО Институт социальных гуманитарных знаний E-mail: lagainulova@bk.ru	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СЦЕНАРНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИИ	104
Галиева А.М., к.филос. н., ведущий научный сотрудник НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ Россия, Казань E-mail: amgalieva@gmail.com	
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАТАРСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА “ТУГАН ТЕЛ” В НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	114
Галимова Р. З. г. Нижнекамск, Нижнекамский филиал ЧОУ ВПО Института экономики, управления и права (г. Казань) E-mail: galimova@nzh.ieml.ru	
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СО ШКОЛЬНЫМ ПСИХОЛОГОМ	120
Галимянов А. Ф. ¹ , Ниджерс М.Т. ² ¹ к.ф.-м.н., доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Казань E-mail: anis_59@mail.ru ² аспирант кафедры информационных систем ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Казань E-mail: Nijres@mail.ru	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЛИЖНЕМ ВОСТОКЕ	124
Галимянов А. Ф. ¹ , ² Аль-Саффар Нур М Фаик ¹ к.ф.-м.н., доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» E-mail: anis_59@mail.ru ² аспирант ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» E-mail: alsaffar10@yahoo.com	
ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА С БОЛЬШИМ КОЛИЧЕСТВОМ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ: НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ	130
Галишникова Е.М. ¹ , Туюшева А.И. ^{2,3} , Корчагин Е.А. ⁴ , Матухин Е.Л. ³ ¹ д.п.н., профессор Казанский Поволжский федеральный университет; ² ФГБНУ	

- «Институт педагогики и психологии профессионального образования»
Российской академии наук ³д.т.н., профессор ФКП «Казанский государственный
казенный пороховой завод» Россия, Казань ⁴д.п.н., профессор Казанский
государственный архитектурно-строительный университет Россия, Казань E-
mail: adil_t@mail.ru ПРОБЛЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ..... 134
- Гарифуллин Р. Ф.¹, Николаенко Ю. В.² ¹старший преподаватель кафедры
экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «КНИТУ-КАИ» Россия, г.
Казань E-mail: deeltaar@mail.ru ²старший преподаватель кафедры экономики и
управления на предприятии ФГБОУ ВО «КНИТУ-КАИ» Россия, г. Казань E-
mail: niko_julia@mail.ru ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР ДЛЯ ОСВОЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ..... 141
- Гессе Ж.Ф.¹, Емелин В. Ю.², Кокурин А. К.³ ¹к.х.н., преподаватель кафедры
государственного надзора и экспертизы пожара ФГБОУ ВО «Ивановская
пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г. Иваново ²старший
преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожара ФГБОУ
ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г. Иваново
³к.и.н., старший преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы
пожара ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС
России, г. Иваново E-mail: zhenni.gesse@mail.ru МОНИТОРИНГ
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМАХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ..... 145
- Гибадулина И. И. ¹, Гафиятуллина Э. А. ² ¹старший преподаватель кафедры
биологии и экологии, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет», Россия, г. Елабуга ²старший преподаватель кафедры биологии и
экологии, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, Елабуга E-mail: abdullina_ilzira@mail.ru РЕАЛИЗАЦИЯ
ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ВВЕДЕНИЯ ФГОС..... 148
- Гильмеева Р.Х.¹, Мухаметзянова Л.Ю.² ¹д.п.н., проф. ФГБНУ «Институт
проблем малокомплектной и национальной школы», Россия, Казань E-mail:
L_rogr@mail.ru ²к.пед.н., ФГБНУ «Институт проблем малокомплектной и
национальной школы», Казань, E-mail: lar_ur@list.ru ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЙ
ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС СПО..... 151
- Гильмуллин М. Ф. к.п.н., доцент кафедры математического анализа, алгебры и
геометрии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга E-mail: gilt_edged@mail.ru УЧЕБНЫЕ СИТУАЦИИ И
ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ МАТЕМАТИКИ..... 156
- Гилязова А. А. к.э.н., докторант кафедры социальной работы, психологии и
педагогики ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет» Россия, Казань E-mail: Beata13@inbox.ru
ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ФОРМИРУЕМЫХ
КОМПАНИЕЙ ЦЕЛЕЙ И ЦЕННОСТЕЙ..... 162

Гимадеева Д.Р. м.н.с. НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ, ассистент кафедры общей и этнической социологии Института социальных наук и массовых коммуникаций ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань E-mail: dinara.gimady@gmail.com ЭФФЕКТ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ СТИГМАТИЗАЦИИ ЧЛЕНОВ МОЛОДЕЖНОГО СООБЩЕСТВА ОДАРЕННЫХ «СЭЛЭТ»	167
Голицына И. Н. к.ф.-м.н., доцент кафедры инжиниринга программного обеспечения ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Казань E-mail: golitsina@mail.ru ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	173
Грицинина И. В. заведующая библиотекой АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E-mail: inna.grisinina@mail.ru ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕКАРЕЙ: НОВЫЙ УРОВЕНЬ-НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ.....	179
Груздова О. Г. к. пед. наук, доцент, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» Россия, г.Пенза E-mail: olga_gruzdova@mail.ru КОМПЕТЕНТНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ	184
Давлетбаева Д. Н. ¹ , Сафиуллина Г. Р. ² ¹ заведующий кафедрой германской филологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Казань E-mail: diana_di@mail.ru ² к.ф.н., доцент кафедры германской филологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Казань E-mail: safiullina_gulshat@mail.ru СЛОВАРЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТАТАРОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ	189
Емельянова О. П. ¹ , Журавлева М. В. ² ¹ начальник ОПРИА ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань E-mail: kstu.emelyanova@mail.ru ² д.п.н., профессор ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань E-mail: guravleva0866@mail.ru ФОРМЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ ДЛЯ ТОПЛИВНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА	194
Ермакова Н. И. ¹ , Кайгородова О. В. ² ¹ к.п.н., доцент кафедры педагогики и образовательных технологий ФГАОУ ВО «Балтийский Федеральный государственный университет имени Иммануила Канта» Россия, г Калининград erm_n@list.ru ² к.п.н., старший преподаватель кафедры педагогики и образовательных технологий ФГАОУ ВО «Балтийский Федеральный государственный университет имени Иммануила Канта» Россия, г Калининград kajgorodova_olga@mail.ru О ЗНАЧЕНИИ ТЕОРИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ М.И.МАХМУТОВА В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	196

- Жесткова Ю.К. ¹, Шарифуллина С.Р. ^{2 1} старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: zhest.13@list.ru ² к.п.н., старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail:SRSharifullina@kpfu.ru ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛОВКОСТИ У СТУДЕНТОК НА ЗАНЯТИЯХ БАДМИНТОНОМ..... 199
- Зиганшина Н. Л. к.п.н., доцент кафедры гуманитарно-педагогических наук ГАОУ ВО «Альметьевский государственный институт муниципальной службы» Россия, Альметьевск e-mail: dean-z-n-l@mail.ru ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ 203
- Зинурова Р. И.¹, Кадеева З.К.^{2 1}д.с.н., профессор, директор Института управления инновациями ФГБОУ ВПО Казанский национальный исследовательский технологический университет Россия, Казань e-mail: rushazi@rambler.ru ²к.э.н., доцент кафедры инновационного предпринимательства и финансового менеджмента ФГБОУ ВПО Казанский национальный исследовательский технологический университет. Россия, Казань e-mail: zulkad@inbox.ru ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВУЗАХ НОВОГО ТИПА –НАЦИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ..... 205
- Зиятдинов А.¹, Матухин Е.², Зиятдинова Р.^{3 1}к.э.н., старший преподаватель, Филиал ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» Россия г. Октябрьск ²д.т.н., профессор, Казанский филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II» Россия, Казань ³студент, Казанский национальный исследовательский технологический университет Россия, Казань ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ЭТАПЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ Аннотация. В статье поднимается проблема студентов-иностранцев в период производственной практики. Сегодня огромное внимание уделяется процессу обучения касательно иностранных студентов, однако есть ряд вопросов, которые требуют глубокого изучения. В статье указаны типичные ситуации, в которых заключается проблема. 209
- Ибрагимов Г.И. д.п.н., профессор, член-корр. РАО, профессор Казанского национального исследовательского технологического университетаРоссия, Казань ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОЦЕНКА, СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ..... 212
- Ибрагимова Е.М.¹, Идиятов И.Э.^{2 1}д.п.н., профессор, зав. кафедрой теории и методики обучения праву ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет Россия, Казань ²аспирант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет Россия, Казань ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ 217
- Илиджев А. А. к.ю.н., доцент, кафедры административного права ФГКОУ ВО «Казанский юридический институт МВД России» Россия, Казань E-mail:

ilidsasha@yandex.ru	СУЩНОСТЬ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	223	
Ильина М. С. ¹ , Денисова Е.А. ²	¹ к.п.н., старший преподаватель кафедры филологии, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет Россия, Казань E-mail: steelmar@yandex.ru ² студент, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет Россия, Казань E-mail: ivanov@mail.ru	ЗНАЧЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ.....	227
Ильина М. С.	к.п.н., старший преподаватель кафедры филологии, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет Россия, Казань E-mail: steelmar@yandex.ru	МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ.....	233
Исаева В.В. ¹ , Стенякова Н.Е. ²	¹ магистрант 1-го года обучения, «Педагогика и психология профессионального образования» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» ² к.п.н., доцент кафедры «Педагогика и психология профессионального образования» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» E-mail: stenyakova-n@mail.ru	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ.....	239
Исламшин Р.А.	д.п.н., профессор, заслуженный учитель РФ «Институт развития образования» Россия Казань	СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА	242
Исламшин Р.А. ¹ , Тахтамышева Г.Ч. ²	¹ д.п.н., профессор, заслуженный учитель РФ институт развития образования РТ Россия г.Казань ² к.п.н., доцент, заслуженный учитель РТ ИРО РТ Россия г. Казань	К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ ПОНИМАНИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	246
Исмагилова Р. Р.	ассистент кафедры инженерной психологии и управления персоналом ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н.Туполева Россия, Казань E-mail: n.gabdreeva@mail.ru	УМЕНИЕ РЕШАТЬ ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ И АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ ИНЖЕНЕРОВ-КОНСТРУКТОРОВ НА ПРОИЗВОДСТВЕ.....	254
Каирбекова Б.Д. ¹ , Нагатаева А.С. ² , Мухамеджанова З. ³	¹ доктор педагогических наук, профессор Инновационного Евразийского университета, Казахстан г. Павлодар E-mail: kairbekova.bagzhanat@mail.ru ² учитель русского языка и литературы Средняя общеобразовательная школа № 33 Казахстан г. Экибастуз E-mail: nagatayeva01@mail.ru ³ учитель средней школы №29 Казахстан г. Павлодара E-mail: zauresh.aitmukhanovna@mail.ru	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО – ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	256
Каирбекова Б.Д. ¹ , Нагатаева А.С. ² , Мухамеджанова З. ³	¹ доктор педагогических наук, профессор Инновационного Евразийского университета, Казахстан г. Павлодар E-mail: kairbekova.bagzhanat@mail.ru ² учитель русского языка и		

- литературы Средняя общеобразовательная школа № 33 Казахстан г. Экибастуз
E-mail: nagatayeva01@mail.ru ³учитель средней школы №29 Казахстан г.
Павлодара E-mail: zauresh.aitmukhanovna@mail.ru ФОРМИРОВАНИЕ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ - СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ 260
- Кандаурова О.В. к.п.н., преподаватель общественных дисциплин ГАПОУ
«Альметьевский политехнический техникум» Россия, Альметьевск E-mail: kan-
olga69@mail.ru ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ
ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ 263
- Касаткина С. С. к.филос. н., доцент кафедры истории и философии ФГБОУ
ВПО «Череповецкий государственный университет» Россия, г. Череповец E-
mail: SvetlanaCH5@rambler.ru УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК
ФИЛОСОФСКИЙ ФЕНОМЕН 267
- Каташев В. Г. профессор кафедры педагогики Института психологии и
образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет», Россия, г. Казань НАУЧНАЯ ШКОЛА М.И. МАХМУТОВА И
ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ БАЗА 269
- Козлова О.В. к.ф.н., доцент кафедры истории и философии ФГБОУ ВПО
«Череповецкий государственный университет» Россия, г. Череповец
АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ФИЛОСОФИИ В ВУЗЕ И УСЛОВИЯ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ 274
- Королева Л.Ю. кафедра дизайна ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технологический университет» Россия, Казань E-mail:
lariannak@bk.ru ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ
БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНЕРОВ 280
- Котлова Л. А.¹, Крапоткина И. Е.² ¹к.п.н., доцент кафедры всеобщей и
отечественной истории ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет» Россия, Елабуга LAKotlova@kpfu.ru ²к.и.н., доцент кафедры
всеобщей и отечественной истории ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет» Россия, Елабуга E-mail: IEKrapotkina@kpfu.ru О
ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСОВ И
ЗАДАНИЙ ПО ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 282
- Кузьменко В. И.¹, Мухаметгалиева С. Х.² ¹к.ю.н., доцент кафедры теории и
методики обучения праву и правоведению ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail:
kuzmenko_valya@mail.ru ²к.и.н., доцент кафедры частного и публичного права
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г.
Елабуга ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ
ОКАЗАНИЯ ВОЗМЕЗДНЫХ УСЛУГ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ
..... 287
- Лаврентьева Е.Е. к.п.н., доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань ialee-

4@mail.ru ВОПРОСЫ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	296
Лизунова Г. Ю. ¹ , Таскина И. А. ² ¹ канд. филос. наук, доцент кафедры психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет», Республика Алтай, г. Горно-Алтайск E-mail: ufkz2008@mail.ru ² канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет», Республика Алтай, г. Горно-Алтайск E-mail: taskina-i@mail.ru ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ	300
Магиярова З. М. к.п.н. доцент кафедры обучения на двуязычной основе ФГБОУ «Казанский национальный исследовательский технологический университет», Россия, г. Казань ТРАЕКТОРИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УПРАВЛЕНИИ НАУЧНОЙ РАБОТОЙ ШКОЛЬНИКОВ.....	304
Макарова О. А. ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: gavriily.oksana@mail.ru ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПРОБЛЕМНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ГРУППЫ	311
Махинин А. Н. к.п.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», Россия, г. Воронеж E-mail: men33333@yandex.ru ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	315
<u>Мерзон Е. Е.¹, Асхадуллина Н.Н.² ¹директор Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Елабуга E-mail: emerzon@mail.ru ²аспирант кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г. Елабуга E-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru РИСКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</u>	<u>323</u>
Миннегалиева Ч.Б. к.п.н., доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Казань E-mail: mchulpan@gmail.com ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ	327
Миннуллина Р. Ф. к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: mrozaliya54@yandex.ru ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Г. ТУКАЯ	331
Мирзагитова А. Л. старший преподаватель кафедры теории и методики обучения праву и правопедания, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga E-mail: neahmat@mail.ru ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ.....	337
Мокшина Н. Г. к. пед. н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail:	

mokshinang@mail.ru ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 341

Мошкин В. Н. доктор педагогических наук, профессор кафедры физической культуры АНОО ВО «Алтайская академия экономики и права» Россия, г. Барнаул E-mail: 5altai@mail.ru О ПРАКТИКЕ ПРИМЕНЕНИЯ БЕСЕДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ 347

Надеева М.И.¹, Валеева Н. Ш.² ¹д.пед.н., профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии. ФГБОУ ВО «Казанский научно-исследовательский технологический университет» Россия, Казань E-mail: marina_nadeeva@bk.ru ²д.пед.н., профессор, зав. кафедрой социальной работы, педагогики и психологии. ФГБОУ ВО «Казанский научно-исследовательский технологический университет» Россия, Казань E-mail: vnaila53@mail.ru ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ НАУКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 356

Надреева Л. Л.¹, Долгов А. В.² ¹к.э.н., профессор кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, Казань E-mail: nadreeva@mail.ru ²ассистент кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, Казань E-mail: 89600477908@mail.ru ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ..... 363

Надреева Л. Л.¹, Моисеев Р. Е.², Зверев А. В.³ ¹к.э.н., доцент, профессор кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ» Россия, Казань E-mail: nadreeva@mail.ru ²к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ». Россия, Казань E-mail: koreika75@mail.ru ³ассистент кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ». Россия, Казань E-mail: zverev_artyom@mail.ru ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «LEAN-МЕНЕДЖМЕНТ» 366

Невзорова О.А.¹, Невзоров В. Н.² ¹к.т.н., зам. директора НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ, доцент кафедры информационных систем ФГБОУ ВО «Казанский федеральный университет» Россия, Казань E-mail: onevzoro@gmail.com, ² к.т.н., доцент кафедры систем автоматизированного проектирования ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева» Россия, Казань E-mail: nevzorovvn@gmail.com ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОНТОЛОГИИ: АНАЛИЗ ТИПОВЫХ ОШИБОК..... 373

Нежметдинова Ф. Т. к.ф.н., доцент, зав. кафедрой философии и права ФГБОУ ВО «Казанский государственный аграрный университет» Россия, Казань E-mail:

nadgmi@mail.ru ВОЗРАСТАНИЕ РОЛИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ.....	378
Нигматов З. Г. д.п.н., профессор кафедры педагогики «Университет управления «ТИСБИ», Россия г. Казань E-mail: nzg-ural@mail.ru ИНТЕРАКТИВНОСТЬ - ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	386
Николаева Е. М. ¹ , Щелкунов М. Д. ² ¹ д.филос.н., профессор кафедры общей философии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань E-mail: kaisa1011@rambler.ru ² д.филос.н., директор Института социально-философских наук и массовых коммуникаций ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г. Казань E-mail: mikhail.schelkunov@rambler.ru СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ЭВОЛЮЦИЯ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ	393
Нугуманова Л.Н. д.п.н., директор Департамента довузовского, общего и педагогического образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г.Казань E-mail: LNNugumanova@kpfu.ru ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	397
Олейникова О. Н. ¹ , Муравьева А.А. ² ¹ д.п.н, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования, Россия Москва. observatory@cvets.ru ² к.ф.н., ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования, Россия Москва. observatory@cvets.ru СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	401
Опфер Е. А. к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» Россия, г. Волгоград E-mail: eug.opfer@yandex.ru РИСКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЪЕДИНЕНИЯ ВУЗОВ	408
Павлова И. В. к.х.н., доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, г. Казань E-mail: ipavlova@list.ru МЕТОД ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ФОРМАТЕ.....	411
Паршина О. И. специалист управления гарантии качества образования ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет» Россия, г.Чита E-mail: parshina_olya88@mail.ru ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ.....	413
Полькина С. Н. к.п.н., доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» Россия, г.Оренбург E-mail: swetlana_polkina@mail.ru ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	419
Поспелов С. А. ¹ , Поспелова Н.В. ² ¹ преподаватель кафедры философии и социологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный	

- университет», Россия, г. Елабуга E-mail: nad_posp@mail.ru ²к.ф.н., доцент кафедры английской филологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: nad_posp@mail.ru
ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на примере изучения лингвокультурных типажей Великобритании, США) 424
- Пупышева Е. Л.¹, Гилязова Ч. Т.² ¹к.п.н., доцент кафедры русского языка и контрастивного языкознания ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: evrupysheva@yandex.ru ²учитель русского языка и литературы МБОУ «Актанышская средняя общеобразовательная школа № 1», Россия Актаныш E-mail: tchulpan.gilyazowa@yandex.ru
ДЕБАТЫ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА..... 427
- Ратнер Ф.Л. ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ И МОДЕЛИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ЗА РУБЕЖОМ 431
- Рогатюк Г. Ф.¹, Коробейникова А. В.² ¹ассистент, преподаватель ГБОУ ВО КО «Педагогический институт» Россия, Черняховск ²студент ГБОУ ВО КО «Педагогический институт», Россия, Черняховск E-mail: roga2803@mail.ru
К ВОПРОСУ О САМОРАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА - БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА 434
- Рогатюк Г. Ф.¹, Щепецкова Л. Ю.² ¹ассистент, преподаватель ГБОУ ВО КО «Педагогический институт», Россия, Черняховск ²студент ГБОУ ВО КО «Педагогический институт», Россия, Черняховск E-mail: roga2803@mail.ru
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА 438
- Рулиене Л.Н. д.п.н., профессор кафедры общей педагогики ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет» Россия, г. Улан-Удэ E-mail: ruliene@bsu.ru
ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ 442
- Рысева Ю. В.¹, Калашникова М. М.² ¹к.п.н., доцент кафедры иностранных языков Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Набережные Челны ²к.псих.н., доцент кафедры иностранных языков Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Набережные Челны E-mail: j-rys@mail.ru
РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 446
- Рябов О.Р. к.псих.н., доцент кафедры дизайна архитектурной среды Казанского архитектурно-строительного университета Россия, г. Казань oscar-gyabov@yandex.ru
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ГОРОДА 451
- Сабиров А. Г. д.филос.н., профессор кафедры философии и социологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: agsabir@list.ru
ПРОБЛЕМА СООТНЕСЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ОБЪЕКТИВНОСТИ И ЦЕННОСТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИАЛЬНО-

Сабилова Ф. М.¹, Дерягин А. В.² ¹к.ф.-м.н., доцент кафедры физики и информационных технологий ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга fmsabir@mail.ru ²к.п.н., доцент кафедры физики и информационных технологий ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга aleksder1961@mail.ru ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ДЕТСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» 460

Савина Н. Н. канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: nanikosavina@mail.ru РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ 465

Салехова Л. Л. д.п.н., профессор кафедры образовательных технологий и информационных систем в филологии ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет» Россия, г. Казань E-mail: salekhova2009@gmail.com ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ CLIL: ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ И ВТОРОГО ЯЗЫКА Аннотация: В статье обсуждаются вопросы интеграции изучения предметного содержания и неродного языка в технологии CLIL. Предлагается рассматривать их в рамках социально-конструктивистского подхода, в котором роль учителя заключается в поддержке обучающегося при решении когнитивных задач в пределах «зоны ближайшего развития». 471

Салимова Д.А. д.ф.н. проф., зав. кафедрой русского и контрастного языкознания Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» Россия, г. Казань, daniya.salimova@mail.ru ПОЧЕМУ БИЛИНГВИЗМ В ТАТАРСТАНЕ СЕГОДНЯ РЕАЛЕН ТОЛЬКО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ? 475

Сансызбаева А.Г. главный специалист отдела методического обеспечения инновационного развития АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E-mail: sansyzbayeva.a@orleu-edu.kz НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ: СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ В ОБРАЗОВАНИИ..... 480

Сафаргалиев М. Ф. к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, г. Казань E-mail: mfsafargaliev@kai.ru ОСОБЕННОСТИ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА МЕХАНИЗМА ЭНДАУМЕНТА В ФИНАНСИРОВАНИИ НЕКОМЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... 483

Сафаргалиев М. Ф. к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, г. Казань E-mail: mfsafargaliev@kai.ru ФАНДРАЙЗИНГОВАЯ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 490

Сафаргалиев Э. Р. доцент, кандидат педагогических наук ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ	495
Сенько Ю.В. д.п.н., академик РАО, профессор кафедры педагогики ВШИИОТ ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» Россия г.Барнаул E-mail: y.v.senko@gmail.com ДИАЛОГ В ОБУЧЕНИИ	500
Сибгатуллина И.Ф. доктор психологических наук, профессор Института развития образования РТ Россия, Казань, Директор международных программ Института содействия интеллектуальным интеграциям IFIE (Вена, Австрия) E-mail: office@rbs-ifie.at ОБЩЕСТВЕННАЯ ДИПЛОМАТИЯ АКАДЕМИКА М.И.МАХМУТОВА. ИСТОРИЯ ДЛИННОЮ В 90 ЛЕТ	505
Соловьев А.А. кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры «Философия и право» ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет» Россия, г.Волгоград E-mail: lokotigr@mail.ru «ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ.....	513
Сулейманов Т. Д. исполнительный директор Татарстанского республиканского молодежного общественного фонда «Сэлэт» Россия, г.Казань E-mail: timur.suleymanov@selet.biz СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «СЭЛЭТ», СООБЩЕСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО, ТВОРЧЕСКИ И СОЦИАЛЬНО СПОСОБНЫХ И ОДАРЕННЫХ: ОСНОВНЫЕ ИДЕИ И ПРИОРИТЕТЫ	518
Тазиев С. Ф. к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: pioner10@list.ru ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ К РЕШЕНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ.....	526
Талышева И. А. к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: ira.talysheva@mail.ru ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ У БУДУЩИХ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	533
Таренко Л. Б. доцент кафедры Информационных технологий УВО «Университет управления ТИСБИ», Россия Казань e-mail: LTarenko@tisbi.ru ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ИНФОРМАЦИОННОГО ЦИКЛА...	536
Тахтамышева Г.Ч. к.п.н., доцент, заслуженный учитель РТ ИРО РТ Россия г. Казань КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ	541
Теряева С.А. зам. директора Австрийского центра культуры, образования и науки Академии ВЭГУ Казань, Россия администратор международных программ и проектов Института содействия интеллектуальным интеграциям IFIE Вена, Австрия askon.vegu@yandex.com ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ	546

- Тайганбекова Ш. М.¹, Есмырзаева А. О.² ¹к.п.н., асс/профессор, АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail: China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz
²ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail: amanka81@mail.ru, Yesmyrzaeva.a@orleu-edu.kz **НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ – SMART-EDUCATION**..... 554
- Тайганбекова Ш. М.¹, Есмырзаева А. О.², Бектурганова К. К.³ ¹ к.п.н., асс/профессор, АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail: China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz ²ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail: amanka81@mail.ru, Yesmyrzaeva.a@orleu-edu.kz ³ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail: karla1-09@mail.ru **ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**..... 558
- Ульянова Э.Э. ¹, Орлова Н.П.² ¹к.псих.н., «Казанский педагогический колледж», Россия г. Казань ²к.п.н. ГАПОУ «Казанский педагогический колледж», Россия, г.Казань **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ** 562
- Утёмов В. В.¹ , Даусон А.Д.² ¹кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет» Россия, г. Киров E-mail: utemov@dr.com ²студентка ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет» Россия, г. Киров E-mail: asyaBerezina@mail.ru **ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА** 565
- Фатхуллина Л. З. к.с.н., доцент кафедры социальной и политической конфликтологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань E-mail: lialfa@rambler.ru **РОЛЬ WORLDSKILLS В СИСТЕМЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ** 570
- Федорова О.В. к.пед.н., доцент, зав.каф. информационных технологий НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ» Россия, Казань **РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	574
Фроловская М.Н. д.п.н., профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» Россия, г. Барнаул E-mail: marinanik63@mail.ru	
ПРОБЛЕМА ИННОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	578
Хадеева М.Ш. ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», Россия, г. Казань E-mail: mila-hadeeva@list.ru	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ИСТОЧНИК КОНФЛИКТА	585
Харисов Ф. Ф. ¹ , Харисова Л. А. ² ¹ член-корр.РАО, д.п.н., профессор, советник Федерального института развития образования, Россия г. Москва ² д.п.н., профессор, в.н.с. Института стратегии развития образования РАО, Россия г. Москва e-mail: sun227@yandex.ru	
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ: ЭТНИЧЕСКОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ	588
Хасьянов А.Ф. ¹ , Шахова И.Д. ² , Ганиев Б. ³ ² Высшая школа информационных технологий и информационных систем, Казанский федеральный университет, Казань, Россия ak@it.kfu.ru ² Высшая школа информационных технологий и информационных систем, Казанский федеральный университет, Казань, Россия is@it.kfu.ru ³ Robots Can Dream, LLC, robotsdream.com, Казань, Россия, rganiev@mailrcd.ru	
ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	595
Хусаинова Н. Ю. Россия, Казань	
АРХЕТИПЫ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	601
Хусаинова С.В. к.э.н., доцент, кафедры «Экономика и менеджмент» FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga E-mail: husainovasv@mail.ru	
УПРАВЛЕНИЕ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: СИСТЕМА И ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОРГАНОВ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ ...	607
Цой Н. В. ст.преподаватель кафедры «Управление и качество образования» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail:cnv28@mail.ru, tsoy.n@orleu-edu.kz	
SMART – ТЕХНОЛОГИИ КАК АКТУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	610
Шагивалеева Г. Р. ¹ , Бильданова В. Р. ² ¹ к.псх.н., доцент кафедры психологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: guzel-shagivalee@mail.ru ² ст. преподаватель кафедры психологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: bildanova56@mail.ru	
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	618
Шайхуллин Т. А. д.филол.н., зав. кафедрой филологии и страноведения ЧУВО «Российский исламский институт» Россия E-mail: ctimur2008@yandex.ru	
ВКЛАД АКАДЕМИКА М.И. МАХМУТОВА В РАЗВИТИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОМ ИСЛАМСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	622

Шакирова З. В. Зеленодольский филиал Государственного казенного учреждения «Дирекция финансирования научных и образовательных программ безопасности дорожного движения Республики Татарстан», начальник, соискатель Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, Россия, Казань shakirovazv@mail.ru	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СПОСОБ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ДОРОГАХ.....	628
Шакирова Д.М. к.х.н., доцент, зав.лаб.Интеллектуального потенциала и одаренности Академия наук Республики Татарстан Россия, Казань E-mail: shdilyara_m@mail.ru	ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ: СИНТЕЗ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА	631
Шапирова Р.Р. к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: railyas@yandex.ru	ДИСПУТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ.....	640
Шарифуллина С.Р. ¹ , Жесткова Ю.К. ² , ¹ к.п.н., старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга ² старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail:SRSharifullina@kpfu.ru	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНИЮ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ.....	643
Шарыпова Н. Х. д.ф.н., профессор кафедры философии и права ФГБОУ ВО «Казанский государственный аграрный университет» Россия, Казань E-mail: snailyahi@listl.ru	ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»	646
Шилова З. В. к.п.н., доцент кафедры фундаментальной и компьютерной математики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» Россия, г. Киров E-mail: zoya@soi.su	ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СРЕДНИХ СТЕПЕННЫХ.....	650
Шимрова Л. А. психолог–консультант, научный руководитель программ ООО «Консультационная группа «Альфа»» Россия, г. Казань E-mail: lshimrova@yandex.ru	ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ НЕДОСТАТОЧНОЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА	654
Шиннерль М. Главный администратор международных программ и проектов, Институт содействия интеллектуальным интеграциям IFIE, Австрия, г.Вена E-mail: michaela.schinnerl@gmail.com	ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ФЕМИНИСТСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ В РОССИИ И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	656
ЧАСТЬ II ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЫМИ УЧЕНЫМИ И СТУДЕНТАМИ		665

- Абдуллаева Н.И. магистр I года обучения по программе «Психология и социальная педагогика» ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» E-mail: nadic.a@yandex.ru СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПАВ..... 665
- Асаинова Ш. Б. магистрант кафедры педагогики и спорта Инновационный Евразийский Университет E-mail: sos.0203@inbox.ru ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ 667
- Балашова Н. А. магистр кафедры социальной и политической конфликтологии ФГБОУ ВО «Казанский Национальный Исследовательский Технологический Университет» Россия, Казань E-mail: elfal427@mail.ru СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ПРОФОРИЕНТАЦИИ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ..... 674
- Ведерникова Е. А. студентка, ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет». Института педагогики и психологии. Россия E-mail: jenia.vedernikova@yandex.ru РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ 678
- Гатиатуллина А.М. аспирант ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический университет» Россия, г. Казань E-mail: nemakaeva@mail.ru ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ КАЧЕСТВА МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОИЗВОДСТВ..... 681
- Груздев А. Н. лаборант кафедры психологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: qwin414@yandex.ru ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ LMS MOODLE В КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ 685
- Ермолаева К.А. студентка института экономики, управления и социальных технологий «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ», Россия, г. Казань Ksuxa_e@mail.ru КРАУДФАНДИНГ В ОБРАЗОВАНИИ 687
- Злобина В. А. студентка института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет» Россия, г. Киров E-mail: zlobina.vera.95@mail.ru СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 690
- Игнатова Ф.В. студентка института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» Россия, г. Киров E-mail: www.faina2203@mail.ru ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 694
- Кикабаев С. В. Магистрант департамента «Педагогика и спорт» «Инновационного Евразийского университета» E-mail: sergei_kikabaev@mail.ru ЖИЗНЕННЫЙ СЦЕНАРИЙ КАК НЕПРЕДНАМЕРЕННОЕ ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ РЕБЁНКА 698

- Курамшина Л. Р. магистрант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань E-mail: liana.kuramshina@yandex.ru АВТОМАТИЗАЦИЯ РАБОЧИХ ПРОЦЕССОВ БИБЛИОТЕКИ..... 704
- Муратова К. С. студентка инженерно-технологического факультета ФГАОУ ВО Казанского (Приволжского) федерального университета Россия, г. Елабуга E-mail: muratova_ksyu@mail.ru РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ..... 705
- Токранова Ю.Г. студентка ЧОУ ВО Академия Социального Образования E-mail: juliat393@gmail.com НАСТАВНИЧЕСТВО ВЫПУСКНИКОВ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ 709
- Фролова И. А. аспирант кафедры менеджмента и предпринимательской деятельности ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технический университет» Россия, г. Казань E-mail: zajceva_frolova@mail.ru ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КАЗАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)..... 711
- Хакимуллина А. Д. студентка института экономики, управления и социальных технологий ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ» E-mail: hakimullina_aigul@mail.ru ФАНДРАЙЗИНГ В ОБЛАСТИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ..... 717
- Чернышова О. В. магистр педагогики Инновационный Евразийский университет E-mail: olga.pvl.79@mail.ru ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 720
- Шайдуллина А. Р. студентка инженерно-технологического факультета ФГАОУ ВО Казанского федерального университета, Россия, г. Казань E-mail: feyash@yandex.ru ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧАЩИХСЯ..... 726
- Шевырдяева К. С. магистрант кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» Россия, г. Пенза E-mail: ksenija-shev@yandex.ru ДЕТСКАЯ ОДАРЁННОСТЬ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 729
- Ямалеева Г. Н. студентка ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет" Россия, г. Елабуга Email: guliya94kuk@mail.ru АНАЛИЗ И МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ..... 733

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российская академия образования
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Министерство образования и науки Республики Татарстан
Академия наук Республики Татарстан

VI МЕЖДУНАРОДНЫЕ МАХМУТОВСКИЕ ЧТЕНИЯ
ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

12-14 апреля 2016 г.

Сборник статей

Казань, Елабуга - 2016

УДК 371
ББК 74.00
Н 34

Печатается по решению Редакционно-издательского Совета ЕИ К(П)ФУ
г. Елабуга

Редакционная коллегия:

Мерзон Е.Е. кандидат педагогических наук, доцент, директор
Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального
университета

Виноградов В.Л. кандидат педагогических наук, профессор, зам.
директора Елабужского института Казанского (Приволжского)
федерального университета

Ахтариева Р.Ф. кандидат педагогических наук, доцент, декан
факультета физической культуры Елабужского института Казанского
(Приволжского) федерального университета

Мартынова В.А. кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
теоретических основ физической культуры и безопасности
жизнедеятельности Елабужского института Казанского
(Приволжского) федерального университета

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. Сборник
статей VI Международных Махмутовских чтений.- Елабуга: Изд-во КФУ г.
Елабуга, 2016.- с.756

Сборник содержит научные статьи VI Международных
Махмутовских чтений, посвященных 90-летию академика Российской
Академии образования и Академии наук Республики Татарстан М.И.
Махмутова, направленных на раскрытие методических и дидактических
проблем современного образования. Одним из важнейших оснований
профессионального развития и саморазвития учителей сегодня может и
должна выступить технология проблемного обучения, развиваемая (в ее
различных аспектах) не только в России, но и во многих странах мира.



ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**РОССИЙСКАЯ
АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

ул. Погодинская, 8, Москва, 119121
тел. (499) 245-1641
факс (499) 246-8177, (499) 248-6969
E-mail: mail@raop.ru, <http://www.raop.ru/>

02.03.2016 № 01-169/15/4
На № 01-15/102 от 03.02.2016

**Ректору ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский)
федеральный университет»**

И.Р. Гафурову

**Глубокоуважаемый Ильшат Рафкатович!
Глубокоуважаемые участники VI Махмутовских чтений!**

Сердечно приветствую и поздравляю вас с открытием VI Махмутовских чтений, посвященных 90-летию Мирзы Исмаиловича Махмутова.

Один из выдающихся деятелей отечественной педагогики, Мирза Исмаилович Махмутов широко известен в России и за рубежом как исследователь проблем, связанных с обучением и воспитанием детей и подростков, автор более 500 научных работ по лингвистике и педагогике, государственный, общественный деятель, организатор образования в Республике Татарстан. Талантливый ученый и педагог, он разработал теоретические и практические методы проблемного обучения в общеобразовательной и профессиональной школе, основы организации учебного процесса.

Вместе со своими учениками М.И. Махмутов активно разрабатывал вопросы взаимосвязи экономики и интеллектуального потенциала общества, соотношения религиозного и светского знания в системе образования и говорил о том, что основу становления личности должны составлять духовные ценности.

Академик РАО Махмутов М.И. всегда занимал активную жизненную позицию, неустанно занимался общественной деятельностью – в Российской академии образования к нему относились с большим уважением как к новатору в деле развития российского образования.

Уверена, что Чтения предоставят широкие возможности для обсуждения наиболее актуальных вопросов развития проблемного обучения в системе российского образования, послужит стимулом для более тесной координации усилий профессионального сообщества в дальнейшем развитии идей Мирзы Исмаиловича Махмутова.

Желаю всем участникам конференции плодотворной работы!

Президент РАО,
академик РАО

 Л.А. Вербицкая

ЧАСТЬ I ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 378

Аетдинова Р. Р.

к.п.н., доцент кафедры производственного менеджмента

ФГБОУ ВО «Казанский федеральный университет»

Россия, Набережные Челны

E-mail: rasulya_a@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РИСКОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: В статье рассматриваются различные аспекты рассмотрения понятия риска в педагогической теории и практике. Значительная часть исследований рисков проведена экономической наукой. Изучение рисков в образовании имеет свои специфические черты. Возникает необходимость исследования рисков образовательных учреждений как в общенаучном аспекте с применением результатов экономической науки, так и собственно в педагогических разработках, которые могут рассматривать специфические риски образования.

Ключевые слова: риск, риски в образовании, рискообразующие факторы, менеджмент образования, управление рисками.

Aetdinova R.R.

Ph. D, assistant professor Kazan State University,

E-mail: rasulya_a@mail.ru

RESEARCH PROBLEMS OF RISKS IN EDUCATION

Abstract: The new challenges, threats and risks in the conditions of globalization of modern world and transformation of Russian society are regarded. The risks of modernization of Russian education and factors of decreasing are analyzed. One of the factors is the creation of the innovation surroundings in the high schools.

Keywords: Modernization of education, challenges, threats, risks

Кардинально изменившаяся социально-политическая ситуация начала 90-х годов открыла широкие возможности для вузов. Несмотря на фактическое сокращение бюджетного финансирования, появились широкие возможности привлечения студентов на основе внебюджетного финансирования. Вузы стали активно использовать эти возможности, пользуясь сложившимся к началу 90-х годов дефицитом профессиональных кадров с высшим образованием и общественным запросом на высшее образование. Появились новые востребованные специальности, бюджеты вузов значительно пополнились за счет внебюджетных поступлений, что дало возможность вузам улучшить свою материально-техническую базу и повысить зарплату сотрудникам.

Однако ухудшение экономической ситуации в России, начиная с 2008 года, демографический спад и преодоление кадрового кризиса существенно отразилось на образовательной и экономической деятельности вузов. Им приходится бороться за бюджетное финансирование, которое постоянно сокращается. Продолжающийся демографический кризис, сокращение интенсивности учебных программ в соответствии с переходом к Болонской системе, государственная политика развития среднего профессионального образования за счет сокращения системы ВПО создали для российских вузов беспрецедентную ситуацию борьбы за выживание [1, с.22].

Принятый в конце 2012 года Федеральный закон «Об образовании» нормативным путем установил новые основы формирования системы вузовского образования. Согласно закону, вуз получили новый юридический статус и

значительные возможности по осуществлению самостоятельной хозяйственной деятельности [9]. Новая система финансирования вузов, с одной стороны, позволила расширить спектр предлагаемых учебным заведением образовательных услуг, включая дополнительное и послевузовское образование, и развивая, тем самым, коммерческую деятельность [3]. Это повысило, в свою очередь, возможности улучшения материально-технической базы заведения, повышения заработной платы сотрудникам. С другой стороны, согласно положениям закона, вуз де-факто обрел не только черты и возможности коммерческого предприятия, но и различные виды рисков. Образовательное учреждение, покупая и продавая услуги, стало полноценным участником рынка услуг и, помимо создания социального эффекта, вступило в борьбу за получение прибыли.

Полученная свобода осуществления инновационной и предпринимательской деятельности сопровождается проявлением различного вида рисков и угроз. Это актуализирует проблему выявления и минимизации рисков образовательных учреждений.

Анализ рисков, источников их происхождения, методов оценки, идентификации рисков и управления ими имеет высокую практическую значимость для образовательных учреждений. Это может дать вузам инструментарий, который позволит на этапе планирования своей деятельности выявить неблагоприятные факторы и снизить неблагоприятное воздействие финансовых и управленческих рисков при принятии решений.

Изучение рисков в образовании носит междисциплинарный характер. Это связано с тем, что научное понимание категории риска активно разрабатывается в экономической науке, где и сосредоточена большая часть исследований по управлению рисками. Рыночная экономика и бизнес неотделимы от опасности потерь, так как предприниматели принимают решения в условиях неопределенности, когда необходимо выбирать направление действий из нескольких возможных вариантов, осуществление которых сложно предсказать. Поэтому в экономической науке изучение рисков имеет значительный исторический и методологический опыт.

Мировая экономическая наука рассматривает классическую и неоклассическую теории предпринимательского риска. В классической теории предпринимательский риск отождествляется с математическим ожиданием потерь, которые могут произойти в результате выбранного решения. Риск в этом случае выступает как ущерб при реализации определённого решения. В 30-е годы XX в. экономисты А. Маршалл и А. Пигу разработали основы неоклассической теории экономического риска, сущность которой заключается в следующем: предприниматель, работающий в условиях риска и неопределённости, прибыль которого есть случайная переменная, при заключении сделки руководствуется двумя критериями: размерами ожидаемой прибыли и величиной её возможных колебаний.

Существует несколько основных общенаучных подходов к пониманию категории риска. Можно рассматривать риск как ситуацию, наступление которой является нежелательным (А.А. Дагаев, Р.М. Качалов, А.И. Пригожин, Б.А. Райзберг). С другой стороны, риск – это возможность возникновения неблагоприятной ситуации или неудачного исхода производственно-хозяйственной или какой-либо другой деятельности (А.П. Альгин, М.С. Гринберг, А.Н. Хорин). Л.А. Родина, Г.В. Чернова, А.С. Шапкин видят риск как неопределенность, связанную с некоторым событием. Поскольку проявление риска в образовании необходимо рассматривать не только через количественный ущерб, но и в качественных измерениях, понятие риска образовательного учреждения выражается в виде вероятности наступления нежелательных последствий образовательной и финансово-хозяйственной деятельности. Проявление благоприятных событий характеризует состояние безопасности, которое можно трактовать как безрисковое.

В 2005 году появилось первое исследование рисков в образовании, выполненное Е.В.Ильяшенко. Автор рассматривал основные риски, возникающие при внедрении профильного обучения в школах. Проблемы высшего образования нашли свое отражение в исследованиях, посвященных анализу рискообразующих факторов в деятельности вузов (Г.А.Балыхин, В.В.Балашов, А.Б. Вифлеемский, Е.Г.Гущина, Э.М. Коротков, Я.И.Кузьминов, М.А. Лукашенко, И.А. Лысенко, Б.В. Рубин). Ряд исследователей выделяют экономические риски образовательных учреждений (С.В. Карманова, А.В. Цыбина, И.И.Новикова) [7, с.122]. Так, Т.П. Костюкова, И.А. Лысенко в качестве основания своей классификации рассматривают уровни подготовки, начиная от рисков уровня обеспечивающей подсистемы, т. е. вуза, и завершая рисками уровня потребителей специалистов [5, с.364]. Среди рисков вуза авторы определяют риск недостаточного финансирования образовательной деятельности вуза, риск недостатка бюджетного финансирования, риск недостатка квалифицированных педагогических кадров, риск недостаточного информационного обеспечения научно-образовательного процесса и другие. По мнению Н.Д. Сорокиной следует выделять, прежде всего, угрозы и вызовы, с которыми сталкивается образование [8]. К ним исследователь относит переход к «знаниевому» обществу, быстрое устаревание транслируемого знания, все большее распространение Интернета как глобальной сети, информатизация практически всех сторон жизни и др. Лебедев О. В выделяет риск внедрения ЕГЭ, считая, что «ответственность за результаты ЕГЭ переложат на учителя, в итоге учителя попытаются избавиться от учеников, которые вряд ли смогут успешно сдать ЕГЭ; вырастет объем репетиторских услуг, так как в качестве школьного обучения ничего не изменится, а вся ответственность за его результаты будет переложена на самих учащихся. [2, с.67] Данный риск существенным образом скажется и на вузах, существенно сократив количество абитуриентов. Таким образом, выявление факторов риска должно предусматривать установление источников рисков и знание природы их происхождения.

В последние годы внимание к проблеме рисков в образовании нашло свое отражение и в официальных документах. В Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы определены некоторые группы внешних рисков, которые могут оказывать воздействие на успешность реализации программы. Ряд вузов (ЮФУ, РГГУ и др.) в программах развития также обращают внимание на риски, влияющие на результаты их деятельности.

Анализируя педагогические работы, посвященные рискам образования, и официальные документы в сфере образования, можно сделать ряд выводов. Во-первых, в настоящее время в педагогике отсутствует общепринятое понимание категории риска в образовании. Зачастую риск рассматривают как проявление неопределенности, угрозу деятельности образовательного учреждения или как результат проявления нежелательных обстоятельств. Такая эклектичность понимания усложняет внедрение риск-менеджмента в практику управления образовательными учреждениями. Во-вторых, большинство представленных классификаций не учитывают специфики рисков образования и, по сути, копируют экономический подход к классификации рисков, выделяя для образовательного учреждения те же риски, что и для любого другого предприятия. При этом не учитываются специфические или инновационные риски вузов. Кроме того, отдельно не рассматриваются риски субъектов образовательного процесса, которые так же обладают определенными рисками. В-третьих, единичны работы, посвященные практическим основам риск-менеджмента учреждений ВПО, описывающие кто и каким образом должен управлять рисками вуза.

Таким образом, в педагогической науке есть значительный резерв рассмотрения теоретических и практических вопросов риск-менеджмента в образовании.

Список литературы:

1. Аетдинова Р.Р. Экзогенные и эндогенные факторы развития рисков

- образовательного учреждения // Казанский педагогический журнал. – 2013. - № 2 (97). – С. 21-27.
2. Горькавая О. Предупреждение рисков ЕГЭ //В сб.: Тенденции развития образования: проблемы управления. Материалы Первой конференции Центра изучения образовательной политики. – М., 2005. С. 66-68.
 3. Гражданский кодекс РФ от 30.11.1994 г.
 4. Ильяшенко Е.Н. Педагогическая рискология: рискологические аспекты введения профильного обучения в общеобразовательной школе. Программа курса // Труды кафедры педагогики Академии социального управления / Ред. – сост. – Г.Б. Корпетов. Вып.2.М.: Золотая буква, 2005.
 5. Костюкова Т. П. Концепция оценки рисков в образовательной деятельности вуза [Текст] / Т. П. Костюкова, И. А. Лысенко // Информатика: проблемы, методология, технологии: Материалы Девятой международной научно-методической конференции (12-13 февраля 2009 г.). - Воронеж: Издательско-полиграфический центр ВГУ, 2009.- Т.1. - С. 363-366.
 6. Родина Л.А. Управление рисками в финансово-налоговой сфере: учебное пособие. – Омск: Призма, 2009.
 7. Синельников И.Ю. Методология прогнозирования рисков инновационного развития в сфере образования: проблемы и пути решения // Конфликтология. – 2014. - №2. – С. 106 – 130.
 8. Сорокина Н.Д. Управление новациями в вузах (социологический анализ): Научная монография / Н.Д. Сорокина.- М.: «Канон +»РООИ «Реабилитация», 2009.
 9. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 г.

Асхамов А.А.

доцент кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г. Елабуга

Verda.ilm@mail.ru

**РУКОВОДСТВО ПО САМОВОСПИТАНИЮ РАЗВИТИЯ
ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ
СТАРШИХ КЛАССОВ**

Аннотация: В статье описывается, как процесс развития физических качеств у школьников старших классов может быть улучшен благодаря мотивации к самовоспитанию под руководством учителя на уроках физкультуры.

Ключевые слова: самовоспитание, мотив, самодеятельность учащихся, самостоятельная тренировка.

Ashimov A.A.

associate Professor at the Department of theoretical basics of physical culture and life safety IN the CAMPUS "Kazan (Volga region) Federal University" Russia, Elabuga
Verda.ilm@mail.ru

**A GUIDE TO SELF-DEVELOPMENT
PHYSICAL QUALITIES IN STUDENTS SENIOR CLASSES**

Среди методов обучения самостоятельная работа занимает очень важное место. Нельзя не согласиться с авторитетным мнением о том, что без известного

самостоятельного труда ни в одном серьёзном вопросе истины не найти. Трудно представить себе, что можно глубоко познать серьёзный теоретический материал, сформировать убеждения, прийти на позиции действительного научного мировоззрения без серьёзной самостоятельной работы над книгами, конспектами, различными учебными пособиями.

Изучение основных положений дидактики свидетельствуют, что самостоятельная деятельность (самодеятельность) характеризуется, в первую очередь, понятием «самовоспитание» это сложный интеллектуально - нравственный процесс.

Общественно необходимый вид самостоятельной деятельности, направленный на самосовершенствование и саморазвитие, и «самостоятельность» способность ученика старших классов управлять своей деятельностью, без взаимодействия с кем-либо и без вмешательства кого-либо. Всё это предполагает наличие у него мотивов этой деятельности, а также определённых знаний, умений, навыков и опыта практической деятельности.

Однако самостоятельность понятие относительное и вовсе не означает полное отсутствие руководства со стороны кого-либо. Именно от степени участия учителя, а, следовательно, от степени самостоятельности ученика зависят способы организации самодеятельности последнего.

Поэтому, исходя из понимания сущности воспитания, как единого процесса воспитания и самовоспитания, мы предлагаем различить самодеятельность ученика при взаимодействии (непосредственном и опосредованном) с учителем и без взаимодействия с ним.

Общепедагогическая цель организации самодеятельности учеников старших классов способствовать решению задач обучения и воспитания через целенаправленное и последовательное формирование у каждого ученика активной и творческой самостоятельности, воспитания у него способностей к самостоятельному накоплению и использованию знаний, умений и навыков в дальнейшей профессиональной деятельности.

Начальным этапом в реализации данной цели является самодеятельность учеников в учебном процессе под непосредственным руководством учителя физкультуры.

В системе физического воспитания она осуществляется в основном на учебных занятиях, когда ученики самостоятельно (обособлено) выполняют различные задания руководителя занятия под его непосредственным контролем или контролем его помощника: методическая практика в проведении занятия; выполнение физических упражнений; оказание помощи и страховки; контроль и самоконтроль за функциональным состоянием и т.д. Такие занятия ничем не отличаются от всего учебного процесса и могут иметь фронтальную, групповую и индивидуальную форму организацию обучения.

Самодеятельность учеников в учебном процессе под непосредственным руководством учителя не является формой полного самостоятельного занятия, но вместе с тем, она обязательный элемент поэтапного формирования самостоятельности у учеников.

Своё конкретное выражение самодеятельность учеников в системе физического воспитания обнаруживает в самостоятельной физической тренировке, которая проводится после уроков и представляет собой организацию самодеятельности при опосредованном руководстве учителя или без взаимодействия с ним.

Самостоятельные занятия по развитию физических качеств (тренировки) учеников старших классов это психологический процесс, включающий все основные компоненты тренировки, позволяющий ускоренно развивать эти качества и вносить изменения в соответствии с физической подготовленностью.

Отличительной особенностью самостоятельной тренировки направленной на

развитие физических качеств от других форм физической подготовки, является отсутствие непосредственного взаимодействия ученика с учителем.

При её организации и проведении, а самое главное, наличие у учеников мотивов и личностных устремлений к физическому самосовершенствованию знаний, умений и навыков в этой области. Поэтому не следует отождествлять самостоятельную физическую тренировку ученика с его самостоятельным выполнением во время спортивно-массовой работы, в процессе учебной деятельности, т.к. данные формы носят общеобязательный характер, имеют централизованное управление и непосредственное руководство в их проведении.

Самостоятельная тренировка, направленная на развитие физических качеств под опосредованном руководством означает обособленное выполнение учениками упражнений по заданию учителя. При этом опосредованное руководство выражается в том, что ученики при организации и проведении самостоятельной физической тренировки используют рекомендованные литературные источники, учебные пособия, обучающие программы, методические рекомендации, а также письменные инструкции и устные консультации. Задания и методические указания для данного вида самостоятельной тренировки разрабатываются с учётом программы по физической культуре общеобразовательной средней школы, как для отдельного ученика, так и для определённой группы занимающихся.

Такие задания носят обязательный характер, а их выполнение контролируется учителем по конечному результату. Однако отсутствие непосредственного контроля за ходом выполнения задания снижает активность учеников и создаёт условия формального отношения к нему. Поэтому обязательным элементом в организации самостоятельной тренировки, направленной на развитие физических качеств по заданию, является формирование у учеников осознанного стремления к достижению поставленной в задании цели, т.е. необходимо обеспечить, чтобы значение заданных действий было не только «понятно», но и «внутренне принято» учениками.

Самостоятельная тренировка, направленная на развитие физических качеств без взаимодействия с учителем, свойственна только высокомотивированным ученикам, для которых регулярное выполнение физических упражнений является необходимостью, жизненной потребностью. Такие ученики сами найдут время, место и средства для реализации своих личных целей, как правило, они имеют для этого достаточный уровень знаний, умений и навыков. Поэтому самостоятельность учеников без взаимодействия с учителем в полной мере зависит от качества организации и проведения предыдущих этапов процесса формирования их самостоятельности и процесса обучения в целом. В этом случае, они уже сами определяют содержание самостоятельной тренировки, сами осуществляют её планирование, сами контролируют её результаты, сами вносят корректирующие изменения. Для этого ученики вправе использовать необходимую информацию из внешних источников: телевидение, радио, газеты, учебные пособия, методические рекомендации, интернет и т.д. или же обратиться за помощью к учителю физкультуры. Такое опосредованное взаимодействие и определяет относительный характер самостоятельности учеников.

Наивысшим уровнем самостоятельности человека является его полная (абсолютная) обособленная деятельность в организации и проведении самостоятельной тренировки, направленной на развитие физических качеств. При полной самостоятельности, ученики сами создают «личные рекомендации» и управляют своей деятельностью на основе только своих знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности.

Но здесь мы должны оговориться, что «полная обособленная деятельность» понятие относительное. В обществе не может быть полного обособления личности, как не может быть личности вне общества.

Поэтому, для углубления своих знаний в избранном виде деятельности нельзя

исключать возможность получения учениками необходимой информации из внешних источников.

В процессе самостоятельной тренировки направленной на развитие физических качеств может осуществляться также непосредственное взаимодействие учеников с другими занимающимися самостоятельно, которое имеет характер сотрудничества и взаимопомощи в организации и проведении их деятельности. Такие занятия будут носить групповую форму организации, если время, место, цели и вид деятельности у занимающихся совпадёт. При этом один из занимающихся может стать руководителем (неформальным лидером) или выполнять функцию обучающего.

В зависимости от задач обучения и личностных, субъективных целей учеников, характер их взаимодействия с учителем, а также меры самостоятельности обучающихся, необходимо различать способы организации самостоятельных занятий последних: по заданию учителя при его непосредственном и опосредованном методическом руководстве; при частичной и полной обособленной деятельности учеников в постановке и решении задач совершенствования процесса развития физических качеств; самосовершенствования и самообразования.

Приобретение учениками полной самостоятельности является критерием формирования их субъективной мотивации к определённому виду деятельности и должно быть главной задачей учителя в процессе обучения и воспитания.

Список литературы:

1. Асхамов А. А. Развитие физических качеств у курсантов ссузов МВД России к действиям в экстремальных ситуациях: автореф. дис. канд. пед. наук. СПб., 2007. с. 16;
2. Зимкин Н. В. Физиология человека. М. изд. «ФиС» 1970. с. 96;
3. Влияние гипоксии на организм человека // Биофайл научно – информационный журнал 2014 [электронный ресурс] <http://biofile.ru/bio/4713.html> (дата обращения 11.03.2014)
4. Влияние гипоксических нагрузок на организм // Традиционная медицина 2014 [электронный ресурс] <http://medgorsk.ru/page/vlijanie-gipoksicheskikh-nagruzok-na-organizm> (дата обращения 11.03.2014).

УДК 37.02

Ахтариева Р. Ф.

доцент кафедр педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет» Россия, г. Елабуга
E-mail:raziya-a@yandex.ru

О ФОРМИРОВАНИИ ФОРСАЙТ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ

Аннотация: В статье рассматривается необходимость использования проблемно ориентированного образования при формировании foresight компетенций учителя. Дается определение foresight компетенций учителя.

Ключевые слова: foresight компетенций учителя, проблемно-ориентированное образование, образование, технологический уклад.

Akhtarieva R. F.

an associate Professor of Department of pedagogics Federal state Autonomous
educational institution "Kazan (Volga region)
Federal University" Russia, Elabuga
E-mail:raziya-a@yandex.ru

ON THE FORMATION OF THE FORESIGHT COMPETENCE OF THE TEACHER

Abstract: the article discusses the need for use of problem oriented education in the formation of the foresight competence of the teacher. The definition of foresight competence of the teacher.

Keywords: foresight competence of teachers, problem-based education, education, technological way.

Сегодня в России, как во многих странах, функционирует модель непрерывной подготовки работников образования, предполагающая длинный промежуток времени от возникновения образовательных новаций, осознания потребности в новых методах и технологиях образования, формирования новых образовательных программ до подготовки и выпуска нужных профессионалов. Это создает объективное противоречие между необходимостью постоянного обновления (форсайта) компетенций учителя и сложившейся системой ориентации подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования, на обеспечение продиктованных реалиями вчерашнего дня текущих потребностей общества. Образование должно обеспечивать обучающимся не только определенные знания, умения и навыки, но и должно научить их самостоятельно и творчески мыслить, создавать условия для их творческой самореализации. Регулярное и уместное использование проблемного обучения в процессе подготовки учителя позволяет в определённой мере это реализовать.

Анализ состояния развития науки, техники и технологии позволяет утверждать, что с 70-х годов XX столетия зародилась и прогрессирует третья волна развития общества, характеризующаяся качественными изменениями в общественном производстве. Третья волна к концу XX века стала доминирующей и завершится, по некоторым предположениям к середине XXI века, а по некоторым признакам и раньше, когда общество вступит в четвёртую, кибернетическую волну, которая будет базироваться на искусственном интеллекте, а также взаимосвязи между человеческим интеллектом и электронной технологией.

На наших глазах происходит революция в системах создания, накопления и обмена информацией. Доступный каждому образовательный контент и философия образования как образа жизни, новые модели взаимодействия университетов и корпораций, мобильные технологии и геймификация образования — всё это позволяет сделать процесс обучения быстрее, увлекательнее и эффективнее.

Именно интеллектуальный прорыв, подкреплённый необходимой инфраструктурой, может стать основой нового качественного роста образовательной системы. По мнению исследователей, образование должно соответствовать целям опережающего развития, другими словами, обеспечивать изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем.

Сейчас развитые страны находятся на 5-ом технологическом укладе и усиленно готовятся к переходу в 6-ой технологический уклад, что обеспечит им выход из экономического кризиса. Т.е. страны, которые запоздают с переходом в 6-ой технологический уклад, застрянут в экономическом кризисе и застое. Положение России, по мнению Г. Е. Кричевского, очень сложное, поскольку мы из 4-го технологического уклада не перешли в 5-ый, в связи с деиндустриализацией промышленного потенциала СССР, и вынуждены, если нам это удастся, перескочить сразу в 6-ой технологический уклад.[3]

Задача архисложная, если не сказать почти невыполнимая, если не будут пересмотрены существующие образовательные технологии. Возникает необходимость в новой парадигме образования, направленной на развитие человеческого капитала, а значит и в подготовке учителя, способного выполнять подобного рода задачи. Что возможно сделать, используя технологию проблемного обучения. В этом смысле мы говорим о проблемно-ориентированном образовании.

Сегодня в России, как во многих странах, функционирует модель непрерывной

подготовки работников образования, предполагающая «длинный» промежуток времени от возникновения образовательных новаций, осознания потребности в новых методах и технологиях образования, формирования новых образовательных программ до подготовки и выпуска нужных профессионалов

Под форсайт компетенций учителя группа ученых из Елабужского института КФУ понимает разработку и реализацию практических мер по развитию у учителя компетенций, направленных на удовлетворение перспективных (востребованных в будущем) образовательных потребностей личности, семьи и общества, основанных на систематической оценке долгосрочных перспектив образовательных технологий.[2] Идеи такого проблемно-ориентированном образования используются нашим коллективом при разработке практико-ориентированных программ при подготовке учителя.

Список литературы:

1. Ахтариева Р.Ф., Шапирова Р.Р. К вопросу о необходимости формирования форсайт компетенций учителя//Вестник научных конференций 2016, N 1-5(5). Наука и образование в XXI веке: по материалам международной научно-практической конференции. Часть 5. С. 25-29
2. Ахтариева Р.Ф., Шапирова Р.Р. К вопросу о формировании форсайт компетенций учителя/Научный альманах, 2016, N 1-2(15) По материалам международной научно-практической конференции «Наука и образование в XXI веке», Россия, г. Тамбов, С.44-47
1. З.Кричевский Г. Е., Технологические уклады (ТУ), экономика нанотехнологий и технологические дорожные карты нанопродукции (волокна, текстиль, одежда) до 2015 г. и далее <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2011/tekhnologicheskie-uklady-tu-ekonomika-nanotekhnologii-tekhnologicheskie-dorozhnye-kart>

УДК 378:101

Байбурина Д.О.

Инновационный Евразийский университет

Старший преподаватель, Республика Казахстан, г. Павлодар,

E-mail: dinaravip_85@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК
ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: в статье представлены особенности дистанционного образования как инновационной формы обучения в системе высшего образования, истоки его возникновения и факторы, воздействующие на его развитие в будущем

Ключевые слова: дистанционное образование, информационные и коммуникационные технологии, высшее профессиональное образование

Baiburina D. O.

Innovative University of Eurasia

senior teacher, Republic of Kazakhstan, Pavlodar c.

E-mail: dinaravip_85@mail.ru

**DEVELOPMENT OF DISTANT EDUCATION AS INNOVATIVE FORM OF
EDUCATION IN THE SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION**

Abstract: in article the features of distant education as innovative form of education in the system of the higher education, the sources of its emergence and factors influencing his

development in the future are presented

Keywords: distant education, information and communication technologies, higher education

Словосочетание «дистанционное обучение» прочно вошло в лексикон мирового образования. В настоящее время в мире имеется больше 850 центров дистанционного образования на всех мировых континентах, в которых обучаются приблизительно 12 млн. человек, или около 13-14 % от общего числа студентов во всем мире. Развитие дистанционного образования признается одним из главных направлений основных в образовательных программах ЮНЕСКО: «Образование через всю жизнь», «Образование для всех», «Образование без границ».

Дистанционная форма обучения - инновационная, но, как и другие формы обучения, имеет тот же самый компонентный состав: цели, содержание, организационные формы, методы, средства обучения. Последние три обусловлены спецификой применяемой технологической базы (только компьютерных технологий, печатных материалов и компьютерных технологий и др.). Дистанционное обучение имеет такие же цели и содержание, что и в традиционной форме обучения, но форма подачи самого материала и форма взаимодействия студентов и преподавателя и студентов между собой совершенно другие [1]. Само собой разумеется, студенты дистанционной формы обучения должны уметь в совершенстве использовать электронную почту, форумы, онлайн-тесты и иные сетевые инструментари.

Дистанционным образованием предлагается весь спектр уровней подготовки для обучающихся самых разных возрастов. Спектр преподаваемых дисциплин достаточно широкий; используемые методы также являются разнообразными и включают в себя использование печатной продукции, переписку, практические семинары, телевидение и радио, экзамены [2]. Но не следует путать дистанционное и заочное образование. Заочное образование - поточное, в котором учебный план, сроки защиты дипломных и курсовых работ, сдачи сессий одинаковые для всех студентов. Дистанционное образование является учебой согласно индивидуальному плану, и в этом его главное отличие от заочного образования. Общение с преподавателем, который курирует студента в дистанционной форме обучения, реализуется за современных компьютерных технологий, к примеру, электронной почты.

Следующее важное отличие дистанционного образования от заочного - последовательность изучения дисциплин и темп работы, которые устанавливаются самим студентом. Дистанционное обучение также характеризуется жесткой отчетностью на всех этапах работы до тех пор, пока студентом не будет выполнен весь требуемый объем работы и не отчитается перед преподавателем, без чего он дальше двигаться не сможет. «Дистанционный» диплом американских и европейских вузов ничем не отличается от привычного диплома. Надо заметить, что в Казахстане дистанционное образование только начинает свое зарождение, но пока не настолько популярно, как в европейских странах или в США. К тому же большинство работодателей недоверительно относятся к «дистанционному» диплому, предпочитая брать на работу тех специалистов, которые получили «традиционный» диплом о высшем образовании. Люди же часто выбирают дистанционную форму обучения ввиду ее дешевизны в сравнении с традиционной формой образования. Кроме того, нет необходимости затрачивать на дорогу время в учебное заведение. Но, на наш взгляд, наиболее существенный минус - отсутствие в процессе дистанционного обучения общения студентов между собой.

Идея учиться у других на расстоянии далеко не является новой. В 1840 г. Исаак Питман за счет почтовых отправок начал обучать стенографии студентов в Соединенном Королевстве, став, тем самым, родоначальником самого первого дистанционного образовательного курса. Возможность получения высшего

образования на расстоянии зародилась в 1836 г., когда в Соединенном Королевстве основали Лондонский университет. Студентам, которые обучались в аккредитованных учебных заведениях, разрешили сдавать экзамены, проводимые университетом. Начиная с 1858 года, данные экзамены были открытыми для кандидатов со всего мира, независимо от того, каким образом и где они получали образование. В 1970 гг. XIX в. в Америке также были предприняты определенные шаги для организации дистанционного образования. Довольно рано дистанционное обучение также появилось и в Австралии. В 1911 году начали работу курсы в Квинслендском университете (University of Queensland) в Брисбене. В 1914 году организовано обучение по почте по программе начальной школы для детей, которые жили в отдаленных районах от обычных школ. Аналогичные системы для школьников стали применяться в Новой Зеландии и Канаде.

История дистанционного образования имеет также и советские корни. После революции 1917 г. данное образование стало развиваться в России. В Советском Союзе разработали особую модель (заочное образование). К 1960 годам XX столетия в СССР было большое количество заочных факультетов в вузах. По окончании Второй мировой войны примеру СССР также последовали и иные страны в Центральной и Восточной Европе.

Если посмотреть на историю дистанционного образования под определенным углом зрения, то можно отметить, что достигнутые успехи в процессе его развития принадлежат нескольким «поколениям». Средство дистанционного образования «первого поколения» были печатный материал и написанное от руки. Появление и развитие книгопечатания дало возможность по выпуску недорогих учебников. Начиная с середины XIX в., быстрые и экономичные почтовые службы и разветвленные железнодорожные системы дали также возможность осуществлять доставку учебных материалов большому количеству учащихся, которые географически были отдалены друг от друга.

Появление в 1969 г. в Великобритании Открытого университета ознаменовало собой начало «второго поколения». С данного момента в дистанционном образовании впервые стал использоваться комплексный подход для обучения с применением всего разнообразия средств с доминирующим положением печатных материалов. В Открытом университете разработано большое количество высококачественных учебных пособий, которые специально предназначались для дистанционного обучения. Одностороннее взаимодействие университета со студентами осуществлялось за счет печатного материала, дополняемого теле- и радиопередачами (аудиокассеты получили свое распространение позже). Эта модель отличалась высокой стоимостью подготовительного этапа. Но после создания требуемых программ и материалов обучение каждого нового студента уже не нуждалось в больших затратах.

«Третье поколение» дистанционного образования основано на активном применении коммуникационных и информационных и технологиях, предлагая двухстороннюю связь в самых разных формах (графика, текст, анимация, звук) в синхронном и в асинхронном режимах [3].

Относительно новое явление - вовлечение государства в активное планирование развития высшего образования. Вплоть до середины XX века усилия сосредоточивались на всеобщем охвате людей средним образованием. Данная проблема, в основном, решена во многих странах мира к середине 1960 годов. С данного времени поставлена цель по повышению доступного высшего образования, улучшения подготовки специалистов и их профессиональных навыков, расширения программ непрерывного образования. Столь значимые задачи требовали новаторских решений и в итоге стали импульсом для поисков инновационных форм организации вузов. В сентябре 1963 г. лидером британских лейбористов, Гарольдом Вильсоном, выдвинута идея создания «Эфирного университета», сочетавший бы в себе обучение с возможностями теле- и радиовещания. Данная идея возникла после его знакомства с

организацией телевизионного образования в США и заочного обучения в СССР, которые пользовались большим успехом. Но данное предложение поддержки не получило и даже было высмеяно. Несмотря на большое количество противников, в июне 1969 г. вышла королевская грамота, которая давала Университету статус автономного и независимого учебного заведения с правом присваивать ученые степени и выдавать дипломы. В январе 1971 г. было зачислено на первый курс университета 25 тыс. студентов.

Появление Открытого университета стало импульсом для правительств большинства стран, которые получили значимый аргумент в пользу развития инновационных форм высшего образования. Данный аргумент стал активно применяться в дискуссиях со сторонниками академических традиций. Аналогичные учебные заведения появлялись в различных уголках мира, при этом главную роль в их формировании играло само государство. В результате конкурентной борьбы за студентов и ввиду нажима правительств большинством традиционных вузов была пересмотрена учебные планы и программы, своя структура, методы и формы обучения, осознавая необходимость в использовании инновационных образовательных технологий.

На развитие дистанционного образования оказывают существенное воздействие разные факторы, среди которых можно выделить усилия, которые направлены на увеличение государственных ассигнований и распространение высшего образования. Определенное воздействие оказывают и изменения на рынке труда: для развития своих возможностей в карьере люди стремятся повышать свою квалификацию или получать второе образование. Очевидным выходом в данной ситуации может быть дистанционное образование. В целом развитие мирового рынка дистанционного обучения продолжает активно расти. Этому способствует, прежде всего, рост спроса на образовательные услуги, а также развитие информационных технологий и связанное с ними постоянное увеличение интернет-аудитории.

Для Казахстана система дистанционного обучения имеет большое значение. Это обуславливается относительно невысокой плотностью населения, большой территорией, концентрацией вузов в крупных городах, но имеющиеся в настоящее время формы предоставления образовательных услуг национальной системой высшего профессионального образования не в полной мере соответствуют потребностям и постоянно меняющегося рынка труда, и экономики страны. Ввиду сложных финансовых условий большинство молодых людей вынуждены совмещать учебу и работу, и не всегда имеют возможность посещать занятия регулярно. Модернизация социальной и экономической сферы в Республике Казахстан требует переподготовки кадров по большинству специальностей. У наших соотечественников, которые проживают в странах СНГ и Балтии, зачастую возникают трудности при получении высшего образования. На базе вышеуказанных факторов можно говорить, что решение данных проблем и реальная альтернатива традиционным формам получения образования - это развитие в Казахстане системы дистанционного образования.

Список литературы:

1. Андреев А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html
2. Полат Е. С., Кухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб, пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: Учеб, пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. А. Н. Ковшова. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

Бакеева Й.Р.¹, Бакеев Б. В.²

¹к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии
КНИТУ-КАИ, Россия г. Казань E-mail: jrbakeeva@gmail.com

²к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии
КНИТУ-КАИ, Россия г. Казань E-mail: bakeev@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ ЛИДЕРСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: Одним из эффективных инструментов совершенствования отечественного образования является лидерство. В статье рассмотрено понятие лидерства, его отличия от руководства, изучены подходы к пониманию лидерства, исследованы особенности лидерства в сфере образования.

Ключевые слова: лидерство, руководство, теории лидерства, лидерские качества, условия развития лидерства.

Bakeeva Y.R.¹, Bakeev B. V.²

¹к.э.н., the associate professor of economy and management at the enterprise KNITU-
KAI, Russia Kazan E-mail: jrbakeeva@gmail.com

²к.э.н., the associate professor of economy and management at the enterprise KNITU-
KAI, Russia Kazan E-mail: bakeev@gmail.com

LEADERSHIP PROBLEMS IN EDUCATION

Summary: One of effective instruments of improvement of domestic education is leadership. In article the concept of leadership, his difference from the management is considered, approaches to understanding of leadership are studied, features of leadership in education are investigated.

Keywords: leadership, management, theories of leadership, leadership skills, leadership development conditions.

Одной из важнейших функций управленческой деятельности является лидерство. Понимание природы лидерства, совершенствование лидерских качеств руководителей способствует повышению эффективности управления, как коллективами работников образовательных учреждений, так и группами учащихся. Исследования в области образовательного лидерства проводились в рамках международного проекта ОЭСР «Совершенствуем школьное руководство» (Improving School Leadership). В результате исследований было выявлено резкое изменение роли руководителей школ, несоответствие подготовки и обучения лидеров сложившейся в школьном образовании ситуации, недостаточно привлекательные рабочие условия для руководителей школы, сложность привлечения лидеров в школьное образование [12]. «Представляется важным направление современной социологии образования, в рамках которого возможно теоретическое и прикладное изучение использования лидерского механизма как способа повышения эффективности, успешности функционирования и развития образовательных учреждений, и, соответственно, степени реализации лидерского потенциала образовательных общностей, определения факторов, способствующих формированию и развитию современных образовательных лидеров» [8].

Часто, рассматривая понятия руководитель и лидер, их обозначают как синонимы и представляют лидерство как одну из ролей руководителя. Однако между руководством и лидерством существуют некоторые различия. Лидерство означает способность вести за собой людей. «Величие лидера — не в его собственной силе, а в способности придавать силы окружающим его людям. Лидер воодушевляет людей и вселяет энтузиазм в работников, передавая им свое видение будущего и помогая им

адаптироваться к новому, пройти этап изменений» [9]. В отличие от лидерства руководить значит направлять деятельность подчиненных, отвечать за принятие управленческих решений, быть официальным представителем организации.

Лидер имеет последователей, а руководитель подчиненных. Руководитель - это часть формальной организации, он назначается «сверху», а лидер - относится к неформальной структуре, его выдвигают стихийно «снизу» на основе веры в его способности указать путь, помочь, быть представителем коллектива. Руководитель может влиять на поведение подчиненных, используя инструменты формальной организации, такие как организационная структура, регламенты, инструкции, штрафы, премии и т.п. В распоряжении лидера таких полномочий нет, он может полагаться только на свои личностные качества, показывать пример, воодушевлять людей, зажигать их своим энтузиазмом, заряжать харизмой. Существуют лидеры-манипуляторы, способные играть на слабостях людей, плести интриги. Лидерство, в отличие от руководства нестабильно, так как в любой момент настроения последователей могут смениться и на первый план будет выдвинут другой лидер.

Существует множество теорий, объясняющих феномен лидерства. Эти теории объединены в три группы.

Первая группа включает теории, основанные на изучении личностных черт, определяющих способность человека быть лидером. «Теория черт и ее разновидности возникла под влиянием исследований английского психолога и антрополога Ф. Гальтона, который пытался объяснить лидерство на основе наследственности. Основной идеей такого подхода было убеждение в том, что лидер обладает каким-то уникальным набором достаточно устойчивых и не меняющихся со временем качеств, передающихся зачастую по наследству и отличающим его от последователей. Таким образом, сторонники данной теории (Э. Богардус, К. Бэрд, Ф. Гальтон) трактуют лидерство как совокупность психических черт личности и пытаются определить эту совокупность личных качеств для того, чтобы разработать методики для выявления лидеров. Другими словами, лидерство в контексте данной теории - это то, что идет от личности» [8]. Исследователи лидерства выделяли различные качества лидера. К примеру, К. Бэрд выделил 79 черт, присущих лидеру. Р. Стогдилл охарактеризовал пять качеств лидера: интеллект, преобладание над другими, уверенность в себе, активность, знание дела. У. Беннис исследовал 90 успешных лидеров и выделил такие качества, как управление вниманием, управление значением, управление доверием и управление собой. Последующее изучение привело к выделению четырех групп лидерских качеств: физиологические, эмоциональные, интеллектуальные и личностно-деловые. Однако теория черт не смогла объяснить, почему обладая определенным набором лидерских качеств, не все люди становятся лидерами. Причем, успешные лидеры могут обладать совершенно различающимися личностными качествами.

Согласно поведенческому подходу к лидерству, оно определяется «не личными качествами руководителя, а скорее его манерой поведения по отношению к подчиненным» [10]. К. Левин выделил три классических стиля управления: авторитарный, демократический и попустительский. Д. МакГрегор сформулировал теории «Х» и «У». Согласно теории «Х» люди ленивы, не готовы отвечать за свои действия и в таких условиях необходимо применять авторитарный стиль лидерства. По теории «У» люди высокомотивированы к труду, не боятся ответственности, самостоятельности в принятии решений, проявляют творческую активность. Эффективным стилем лидерства по теории «У» является демократический. Р. Лайкерт предложил четыре базовых системы стиля лидерства: эксплуататорско – авторитарную, благосклонно – авторитарную, консультативно – демократическую, основанную на участии. Р. Блэйк и Д. Моутон разработали управленческую решетку с описанием наиболее характерных позиций. Координаты 1.1. характеризуют низкую степень заботы лидера о людях и о поставленной задаче. Позиция 1.9. показывает высокий

уровень заботы о людях и низкий уровень внимания к задаче. 9.1.- авторитарное управление, 5.5. - эффективное сочетание заботы о людях и задаче и лучшая позиция - 9.9.- командное лидерство, нацеленное на максимальное внимание к людям и к задаче. Недостатком поведенческого подхода считают отсутствие учета ситуационных факторов, способных повлиять на стиль лидерства. Также не вполне выявлена причинная связь влияния стиля лидерства на продуктивность труда. Необъективность исследованиям придает проблема неформального лидерства, согласно которой «исследования могут быть сосредоточены «не на том» объекте моделирования» [1].

Ситуационный подход к лидерству попытался преодолеть недостатки предыдущих подходов и предположил возможность изменения стиля лидерства в зависимости от ситуационных переменных. Ф. Фидлер использовал в своей модели три переменные: отношения в коллективе, структурированность работы и властные полномочия. Различные сочетания переменных дают восемь ситуаций, для которых Фидлер предлагает варьировать авторитарный и демократический стили. Теория жизненного цикла П. Херси и К. Бланшара предполагает изменение стиля лидерства в зависимости от «зрелости» исполнителя. Авторы выделяют четыре уровня «зрелости», для каждого из которых эффективен соответствующий стиль.

Критики ситуационного подхода отмечают невозможность точного определения влияния той или иной ситуационной переменной на эффективность лидерства [2].

Рассмотрим, существуют ли особенности лидерства в сфере образования. Согласно проведенным в УрГПУ преподаватели не проводят разделительной черты между лидерством в образовании и лидерством как феноменом. При этом опрашиваемые определяли лидерство «либо через механизм осуществления, протекания данного процесса (лидер - это «ведущий за собой», «указывающий путь движения», «наиболее авторитетный, уважаемый участник группы», «вызывающий стремление быть похожим на него» и т.д.); либо через атрибутивные характеристики личности лидера (лидер - это человек, «умеющий организовать деятельность группы», «самостоятельный, инициативный, энергичный», «интересный, оригинальный», «умеющий организовать результат», «генератор идей», «новатор» и т.д.)» [8]. В то же время не были указаны такие качества лидеров как внимание к интересам последователей, хотя по результатам опросов в настоящее время существует потребность обучающихся в образовательном процессе с учетом их мотиваций, интересов [8].

Исследования руководителей образовательных учреждений в России позволили выявить, что у большинства руководителей сильно развиты лидерские качества, преобладающим стилем лидерства является - демократический [11].

Для эффективного управления образовательным учреждением необходим стратегический набор компетенций. К таким компетенциям можно отнести: знание теории управления и стратегии, способность сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность, лидерство в инновациях, стратегическое видение, ориентацию на результат и качество, командную работу, энергичность, инициативность, решительность, интеллектуальный потенциал, гибкость, уверенность в себе, настойчивость, навыки коммуникаций, оказание влияния, способность контролировать людей, эффективность, аналитические способности, развитие других людей [3].

В связи с развитием дополнительного образования актуализируется также проблема лидерства в этой сфере. Для повышения эффективности лидерства в области дополнительного образования предлагается выполнения таких условий, как повышение имиджа преподавателя с помощью информационных технологий, самоактуализация, под которой понимается развитие общей культуры, креативно-творческой направленности, профессионально-творческой компетентности, саморазвитие и самосовершенствование участников педагогического коллектива. Третье условие

заключается в развитии системы социального партнерства учреждения дополнительного образования [5].

В западноевропейских странах и США преподаватели выполняют как традиционные лидерские функции, обусловленные занимаемой должностью (декан факультета, заведующий кафедрой), так новые ситуативные роли (менторство). Согласно американским исследователям развитие учительского лидерства предполагает совершенствование таких качеств, как «умение налаживать контакты; умение осуществлять организационную диагностику; способность адаптироваться к изменениям; способность находить и использовать ресурсы; навыки управления лидерской работой; уверенность в других» [7]. За рубежом признают необходимость целенаправленной подготовки лидеров в образовании. Так «в Австралии в 2006 году была внедрена программа профессиональной подготовки школьных лидеров. В Японии одним из направлений образовательных реформ является разработка и внедрение в вузах программ, где в рамках подготовки учителей реализуется подготовка образовательных лидеров» [7].

Одним из важнейших факторов продвижения стратегического лидерства в школе называют школьную управленческую команду. «Школьная управленческая команда состоит из членов коллектива, функционально обеспечивающих управление развитием содержания образования и самой школы, и включает директора, его заместителей, руководителей методических объединений по предметам. Школьная управленческая команда объединяет в поиске, выработке и в реализации оптимальных стратегических решений лидеров, профессионально, компетентно и личностно ориентированных на реализацию задач стратегического развития; обеспечивает компетентностное развитие лидеров, по мере освоения задач развития школы вовлекает педагогический коллектив в процессы стратегического развития» [4].

Необходимо также подчеркнуть, что важно также обеспечить условия для выявления и раскрытия лидерских качеств обучающихся. К таким условиям можно отнести:

- вовлечение студентов в организаторскую деятельность;
- совместное творчество преподавателя и студентов;
- предоставление преподавателем возможности студенту (студентам) лидировать в совместной деятельности;
- личностно-ориентированное взаимодействие в системе «преподаватель – студент», «преподаватель – студенческая группа», основанное на принципах партнерства, доверия и уважения [6].

Таким образом, руководителям в сфере образования необходимо понимать, что занятие руководящей должности не влечет за собой лидерской позиции. Для того чтобы быть руководителем и лидером одновременно нужно развивать в себе лидерские качества. Руководитель должен разбираться в преимуществах и недостатках использования различных стилей управления и стараться варьировать их в зависимости от сложившейся ситуации. На современном этапе развития образования необходимо систематически и комплексно проводить работы по подготовке и развитию лидеров в этой сфере. Помимо традиционного набора компетенций, которые необходимы лидеру, лидер в системе образования должен обладать стратегическими компетенциями, навыками использования информационных технологий, учитывать потребности обучающихся в образовательном процессе.

Список литературы:

1. Авдеев П. С. Обзор теорий в рамках поведенческого подхода к исследованию лидерства [Электронный ресурс]// Электронный научно-практический журнал «Экономика и менеджмент инновационных технологий». Режим доступа: <http://ekonomika.snauka.ru/2015/01/6566>
2. Авдеев П. С. Обзор теорий в рамках ситуационного подхода к

- лидерству[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1438891351>
3. Белан Е.П. Стратегические компетенции вузовского менеджера [Текст]// Terra Economicus. 2006. № 2. С. 205-208
 4. Гам В.И. Компетентностное развитие школьных управленческих команд в условиях перемен [Текст] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. С. 169.
 5. Гиззатуллин И.Г. Развитие социального лидерства педагога дополнительного образования [Текст]//Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2015. № 4 (44). С. 134-141.
 6. Зорина А.В. Педагогические условия, способствующие формированию лидерских качеств студентов вуза [Текст]// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4-1. С. 200-204.
 7. Козлов Д.А. Зарубежный опыт формирования управленческой компетентности будущего преподавателя высшей школы [Текст] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 4 (32). С. 183-188.
 8. Лесина Л. А. Лидерство в образовании: социологический анализ : диссертация ... кандидата социологических наук : 22.00.06.- Екатеринбург, 2002.- 165 с.: ил. РГБ ОД, 61 03-22/188-0
 9. Максвелл Д. Воспитавай в себе лидера [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.sunhome.ru/books/b.vospitay_v_sebe_lidera/4
 10. Основы менеджмента : [Учебник]: Пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; Общ. ред. и вступ. ст. Л. И. Евенко. - 3-е изд. - М. : Дело, 2000.
 11. Серегина Н.В. Особенности руководства и лидерства в организациях образования и здравоохранения [Текст] // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2015. № 17. С. 97-101.
 12. Сторчак Н.В. Современные международные исследования лидерства в школьном образовании [Текст] // Человек и образование. 2012. № 3 (32). С. 153-156.

УДК 37.03

Балюшина Ю. Л.

к. филос. н., доцент кафедры истории и философии ФГБОУ ВПО
«Череповецкий государственный университет», Россия, г. Череповец
Email: julya13mouse@rambler.ru

**К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОМПЕТЕНЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У
СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ**

Аннотация: Работа посвящена осмыслению проблемы формирования компетенции самостоятельного мышления у студентов начальных курсов. Актуальность работы обусловлена переходом от знаниевой образовательной парадигмы к компетентностной, что связано с изменениями, объективно происходящими в социальной действительности. Автор анализирует значимость компетенции самостоятельного мышления в деятельности будущих специалистов; выявляет сложности, возникающие на пути ее формирования; приходит к выводу о том, что широкое применение активных и интерактивных методов обучения в процессе преподавания курса «Философия», который нацелен на развитие рассматриваемой компетенции, способствует решению выявленных проблем.

Ключевые слова: Компетентностный подход, компетенция, самостоятельное мышление, философия.

Baliushina Y. L.

Ph. D, assistant professor Cherepovets State University,

E-mail: julya13mouse@rambler.ru

THE PROBLEM OF FORMATION OF COMPETENCE INDEPENDENT THINKING AT BEGINNING STUDENTS

Abstract: The work is devoted to understanding the problem of formation of the competence of independent thinking in students of initial courses. Relevance of the work due to the transition from the educational knowledge paradigm to competencies, the changes taking place in an objective social reality. The author analyzes the importance of competence in independent thinking of future specialists; reveals the difficulties encountered in its formation; it concludes that the widespread use of active and interactive teaching methods in the teaching of the course "Philosophy", which aims at developing the competence under consideration, contributes to solving the problems identified.

Keywords: Competence approach, competence, independent thinking, philosophy

В настоящее время в российской системе образования происходит процесс перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной, что в условиях динамичной действительности представляется объективной необходимостью. Это связано с ускорением социального времени, которое выражается в «уплотнении» событий, лавинообразном росте информации, а главное, в интенсивном развитии новых технологий, которыми должен уметь овладевать квалифицированный – компетентный – специалист, профессионал своего дела. Компетентностная парадигма подразумевает ориентацию результата образования не столько на традиционные «знать», «уметь», «владеть», сколько на «действовать», «применять», «решать». Раз и навсегда усвоенные профессиональные знания, приобретенные умения и закрепленные навыки уже не являются безусловным критерием квалификации выпускника вуза. Конечно, говорить о том, что полученные в процессе образования знания умения и навыки уже «не актуальны» – это кощунство, более того – преступление против культуры человечества. Однако, игнорировать необходимость формирования умения и готовности действовать, привития способностей к обновлению имеющихся знаний, обусловленную изменением среды, в которой живет и трудится тот или иной специалист, также было бы не правильно. Так, Е. Брызгалина в одном из своих интервью предостерегает от нивелирования знаниевого компонента: «внедрение компетентностного подхода показало, что практическая направленность начинает преобладать над знаниями, появляется возможность формирования компетенций без прямой опоры на знания. Например, коммуникативные навыки формируются в спорах, в дискуссиях. И тогда предмет дискуссии становится менее значимым, чем умение отстаивать собственную точку зрения. Я называю это беззнаниевой формой компетенции» [1], говорит философ, в целом, признавая эффективность компетентностной парадигмы высшего профессионального образования.

В психолого-педагогических кругах ведутся весьма бурные дискуссии относительно самой категории «компетенция», роли знаний в ее формировании и ее соотношении с понятием «компетентность». Среди наиболее значимых в данном аспекте следует отметить работы таких исследователей, как В.А. Болотов, В.Н. Введенский, А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.М. Новиков, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской, О.В. Чуракова и др. В связи с тем, что задачей данного исследования не является выявление сущности названных выше понятий, представляется возможным использовать определения, сформулированные ранее. Так, согласно Г.К. Селевко, компетенция представляет собой результат образования, выражающийся в способности и готовности выпускника справляться с профессиональными задачами. Где указанный результат – есть интегральное качество личности [3]. «Ядром компетенции являются

деятельностные способности – совокупность способов действий в определенных условиях, без которых компетенции не могут быть реализованы» [2, с.69], пишет И.В. Коняхина.

Проанализировав эти определения и ряд других, невозможно не прийти к выводу о том, что способность к активной самостоятельной деятельности является главной составляющей профессиональной компетенции выпускника. Любая человеческая деятельность осмысленна, но для того, чтобы она стала эффективной и результативной, необходима способность прогнозирования ее результатов, умение рассмотрения ее альтернативных вариантов, поиска нестандартных способов действий и пр. Следовательно, формирование профессиональных компетенций невозможно без развития компетенции самостоятельного мышления, которая, имея несколько различные формулировки, не влияющие на содержание, в большинстве образовательных стандартов относится к общекультурным. Соответственно и задача ее формирования возлагается на общегуманитарные образовательные дисциплины. Одной из таких дисциплин, ориентированных на развитие мыслительных компетенций, является философия. Философская подготовка обеспечивает студенту возможность сформировать целостное представление о мире (о предмете, о проблеме, о решаемой задаче и пр.), синтезировать знания, полученные в процессе изучения различных дисциплин, из разных источников информации, их критически осмыслить и определить свою позицию. В рамках философских курсов возможно достижение оптимального соотношения знание-деятельность, более того, без успешного усвоения базовых знаний невозможен деятельностный компонент: обоснование и отстаивание той или иной позиции, анализ ситуации, осмысление действительности и пр.

Возвращаясь к трактовке понятия «компетенция», отметим, что ее можно понимать и как готовность и способность осуществлять стандартные действия в той или иной ситуации. Однако, человек, действующий по шаблону, и мыслит шаблонно, он не готов к нестандартной ситуации, он не может найти неординарное решение, он способен лишь к воспроизведению тех или иных практик, но не к созданию новых. Значительное число западных исследователей, занимающихся проблемами образования (М. Барбер, К. Донелли, С. Ризви и др.), обращают внимание общественности на то, что уже сейчас возрастает потребность в специалистах, способных быстро реагировать на изменения среды, готовых принимать решения в условиях неопределенности, находить, упомянутые выше, нестандартные ответы на проблемные вопросы. Одной из основополагающих особенностей таких специалистов, позволяющей совершать вышеперечисленные действия, является именно самостоятельное мышление.

Самостоятельное мышление основано на сведении к минимуму использования общепринятых шаблонов, на критическом отношении к имеющимся знаниям, информации и к самому себе. При этом, что очень важно, развитие самостоятельного мышления не способствует отказу от получения и накопления знаний. Так, А. Шопенгауэр писал: «только посредством всестороннего комбинирования того, что знаешь, посредством сравнения между собою всех истин и каждой порознь усваиваешь себе вполне собственное знание и получаешь его во всем его могуществе. Продумать можно только то, что знаешь, - потому-то нужно чему-нибудь учиться, но знаешь также только то, что продумал» [4].

Самостоятельное мышление возможно в двух вариациях: творческое и проектное. Творческое мышление представляет собой способ мыслительной деятельности, направленный на созидание, обеспечивающий получение принципиально нового решения проблемной ситуации, выводящее из имеющихся посылок и знаний новый результат. Проектное мышление характеризуется отношением к решению той или иной проблемы как к проекту, оно ориентировано на результат, а не на процесс, соответственно предоставляет свободу выбора средств достижения заданного результата.

Самостоятельное мышление, несомненно, более эффективно и перспективно, по сравнению с шаблонным, но большинство педагогов сейчас отмечают его частичное или полное отсутствие у абитуриентов вузов. Это является серьезной проблемой, поскольку за четыре года обучения «переделать» способ мышления человека, к которому он привык и который ему удобен, достаточно сложно. В этих словах нет упрека в адрес школы и общего образования, речь идет лишь о том, что объективная действительность в целом не способствует формированию самостоятельности мышления человека (ребенка) с раннего возраста. Однако, критиковать «клиповую» культуру, информационное общество, консьюмеризм, меркантилизм и прочее также не наша задача.

Проблема состоит в том, как за короткий срок сформировать анализируемую компетенцию, не пренебрегая знаниевой составляющей результата образования? Как найти тот баланс между «знанием» и «действием», который и станет собственно компетенцией? Данную проблему осложняет то, что у студентов начальных курсов происходит адаптация к новой среде жизнедеятельности (вузу); они, зачатую, находятся под влиянием различных мифов об обучении в университете и стереотипов; именно в этот период они ощущают неведомую ранее «свободу», особенно, если обучаются в чужом городе и впервые «вырвались» из-под контроля семьи. Подобные обстоятельства создают благодатную почву для развития «беззнаниевой формы компетенции», о которой говорила Е. Брызгалина: не желая получать знания и формировать всестороннее, целостное видение мира, студент стремится проявлять свою активность в деятельности, поощряемой педагогами, зачастую, стремясь не стать компетентным специалистом, а создать или упрочить свой статус в новом сообществе.

Формированию той или иной компетенции в значительной мере способствует широкое использование активных и интерактивных методов обучения. Для развития компетенции самостоятельного мышления указанные методы весьма полезны в связи с тем, что, они направлены на активизацию самостоятельной творческой деятельности, в том числе и мыслительной.

Например, групповая подготовка проблемных докладов профессионально ориентированного характера стимулирует развитие коммуникативных навыков, способности к самостоятельным действиям: выбору литературных источников, осмыслению несвязанных, на первый взгляд аспектов бытия мира, отстаивания собственной позиции, формулирования собственных неординарных выводов. Задания, направленные на философское осмысление учебной и будущей профессиональной деятельности, нацелены на развитие компетенции самостоятельного мышления, поскольку в процессе их выполнения обучаемый осмысляет свой уникальный личностный опыт, который невозможно «позаимствовать», а следовательно, невозможно заимствование и результатов мыслительной деятельности.

Взаимное обучение также в немалой степени способствует выработке самостоятельного мышления. Обучаемому в роли учителя необходимо донести информацию до своих коллег, таким образом, чтобы они поняли, о чем идет речь, то есть предложить ее в доступном виде, актуализировать и проиллюстрировать ее, что возможно лишь в случае самостоятельного осмысления данной информации, и выбора своего способа ее транслирования.

Итак, компетенция самостоятельного мышления в современном быстро изменяющемся мире представляется весьма актуальной, что обусловлено объективной потребностью в специалистах, способных к саморазвитию, быстрой адаптации к изменяющимся условиям, принятию нестандартных решений в ситуации неопределенности. На развитие данной компетенции у студентов начальных курсов ориентированы, главным образом, общегуманитарные дисциплины, в частности – философия. На пути формирования компетенции самостоятельного мышления возникает ряд проблем, таких как отсутствие у студентов начальных курсов базовой

подготовки, стремления к самостоятельному мышлению, риск развития «беззнаниевой формы компетенции». Решению указанных проблем, во многом, способствует широкое внедрение в образовательный процесс (в процесс обучения философии) активных и интерактивных методов, таких как групповая работа над проблемной темой, взаимное обучение, философское осмысление личностного опыта.

Список литературы:

1. Брызгалина Е. Компетентностный подход в системе образования // Постнаука, 01.02.2015. URL: <http://postnauka.ru/video/40278> (дата обращения: 06.02.2016).
2. Коняхина И.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. - №11(126). – С. 68-71.
3. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136-144.
4. Шопенгауэр А. «О самостоятельном мышлении». URL: <http://www.theosophy.ru/lib/schop-m.htm> (дата обращения 06.02.2016).

УДК 371.3:004.35

Бейсекеева К. С.

Начальник отдела по связям с общественностью и издательской деятельности, филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области Россия

E-mail: beisekeyeva.k@orleu-edu.kz

ИЗМЕНИМ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ С ПОМОЩЬЮ ВИДЕОУРОКОВ

Аннотация: В данной статье рассмотрены особенности использования современных информационных систем в процессе обучения, а именно использование метода «скринкаст» . Видеоуроки – это мощное, высокоэффективное и доступное средство современного образования, которое может в разы облегчить процесс обучения. Главное достоинство метода- открытость для диалога и коммуникации и возможность самоорганизации.

Ключевые слова: Скринкаст, информационные технологии, видеоуроки

Beisekeeva K. S.

Head of department of public relations and publishing activity, branch Institute of increase qualifications of pedagogical workers on the Jambyl region, Russia. E-mail:

beisekeyeva.k@orleu-edu.kz

WE WILL CHANGE APPROACH TO EDUCATION BY MEANS OF VIDEO LESSONS

Abstract: This article describes the features of the use of modern information systems in the learning process, namely the use of the method "screencast." How to videos - is a powerful, highly effective and affordable means of modern education, which can at times facilitate the learning process. The main advantage of metoda- openness to dialogue and communication and the ability to self-organization.

Keywords: Screencast, information technology, video tutorials

Logic will get you from A to B. Imagination will take you anywhere.

Логика может привести Вас от пункта А к пункту Б, а воображение – куда угодно...

(Альберт Эйнштейн)

В условиях современного мира концепция непрерывного образования актуальна

как никогда. Она предъявляет высокие требования к подготовке и переподготовке современных специалистов. Это стимулирует поиск новых форм, технологий и систем управления и контроля процесса обучения и методов его организации.

На сегодняшний день в школах, ВУЗах, да и в самообразовании, без сомнения, все больше используются мультимедийные пособия. Внедрение информационных технологий в преподавании урока выявило как положительные так и несколько трудных моментов. К примеру, организация занятий с использованием проектора дает возможность наглядно демонстрировать возможности изучаемой программы и экономить время, тем самым интенсифицируя изложение учебного материала. В тоже время появляются дополнительные требования к подготовке мультимедийных материалов и организации урока.

Включение информационных мультимедийных технологий делает процесс обучения технологичнее и результативнее. Да, на этом пути есть трудности, есть ошибки, не избежать их и в будущем. Но есть главный успех - это интерес учеников, их готовность к творчеству, потребность в получении новых знаний и ощущение самостоятельности. Компьютер позволяет делать уроки, не похожими друг на друга. Это чувство постоянной новизны способствует интересу к учению.

Современный подход к обучению того или иного предмета подразумевает использование нового опыта и новых технологий. Использование видео – одна из них. Оно позволяет разрядить обстановку, повысить мотивацию, сделать процесс обучения и изучения материала более эффективным, продуктивным и приятным.

В нашей статье мы разберём метод создания видеуроков. Один из них – скринкаст. И сразу же мы задаемся вопросом «Что это такое? И как его создать?».

Если вы учитель, тогда скринкасты помогут вам усовершенствовать процесс обучения и добиться более высокой успеваемости ваших учеников.

Сейчас на Западе набирает популярность система обучения под названием «Flipped classroom». Смысл заключается в том, что всю теорию, которую раньше ученики изучали на уроках в школе, теперь они изучают дома посредством просмотра специально подготовленных видеуроков, а домашнее задание, которое ранее делалось учеником дома в одиночестве, теперь выполняется в классе вместе с учителем. [1, с. 12].

Ученик может спокойно изучать видеурок дома в свободное время и в комфортном для себя темпе. Если ученик пропустил какое – либо занятие, то в этом нет ничего страшного, так как с помощью видеуроков он с лёгкостью сможет нагнать пропущенные темы.

Скринкаст (screencast) - цифровая видео- и аудиозапись, производимая непосредственно с экрана компьютера, так же известная как video screen capture (досл. видеозахват экрана). Скринкасты - великолепное подспорье для дистанционного или полуформального обучения.

Термин предложили ввести одновременно Joseph McDonald и Deeje Cooley на встрече, устроенной колумнистом Джоном Уделлом (Jon Udell), пригласивших читателей своего блога с целью дать обозначение появившемуся явлению. Несмотря на то, что случилось это в 2004 году, данное программное обеспечение увидело свет уже в 1993 году в продукте ScreenCam компании Lotus.

Назначение скринкаста заключается в том, чтобы донести определенную информацию до пользователя, чтобы это было доступно и на наглядном примере. Можно создавать мастер-классы, обучающие ролики, просто видеопроводник по сайту или блогу, по их возможностям. Вы добавляете свои комментарии и объяснения в аудиоформате. В основном скринкасты делаются на коммерческой основе и широко используются в обучении [2, с. 53].

Казалось бы - простое дело: садись и записывай свои видеуроки. Но перед тем, как записать видеурок могут появиться множество вопросов:

1. Какую программу выбрать для этих целей?

2. Как скачать программу скринкаст на компьютер?
3. Как записать скринкаст?
4. Как сохранять и обрабатывать готовые скринкаст видео?
5. Как, в конце концов, «выкладывать» видео на блог?
6. Как пользоваться скринкастом эффективно?

Желающих попробовать себя в роли «учителя» очень много, однако, в условиях жесткой конкуренции, для того чтобы видеокурс не стал «одним из многих: однотипных, скучных, многотонных», создателям обучающего видео необходимо четко по заданному плану оформлять материалы, использовать в видеофрагментах элементы анимированной графики, вырезать ошибки, допущенные в процессе записи, и т.д. Тут нужен системный подход!

Записать скринкаст несложно. Это можно сделать с помощью подключения цифровой видеокамеры (да, раньше так и делали, да и сейчас, например, с игровой консоли так записывают видео), но это сложно и долго. Проще воспользоваться специальной программой для создания скринкаста, именно такие утилиты мы сейчас рассмотрим подробнее.

Скринкаст активизирует учебный процесс, преодолевает классический дефицит традиционного обучения, связанный с «сухостью», не эмоциональностью предлагаемого материала обучающимся.

Ну и, конечно же, по сравнению с любым другим наглядным пособием, компьютер более универсален. Можно легко вносить любые правки в демонстрационные рекламные или просветительские материалы, быстро добавлять новую информацию в презентации и корректировать их содержимое. Кроме того, интерактивная составляющая общения с компьютером увеличивает внимание зрителя и повышает эффективность образовательного процесса в целом.

Суть новых информационных технологий – обеспечение доступа учителя и учеников к современным электронным источникам информации, создание условий для развития способности к самообучению путем организации исследовательской творческой учебной работы учащихся направленной на интеграцию и актуализацию знаний, полученных по различным предметам. Реформа современного образования может состояться лишь при условии создания электронных источников образовательной информации.

Таким образом, на смену традиционным технологиям обучения должны прийти новые информационные развивающие педагогические технологии. С их помощью на уроках должны реализоваться такие педагогические ситуации, деятельность учителя и учащихся в которых основана на использовании современных информационных технологий, и носит исследовательский, эвристический характер. Для успешного внедрения этих технологий учитель должен иметь навыки пользователя ПК, владеть умениями планировать структуру действий для достижения цели исходя из фиксированного набора средств; описывать объекты и явления путем построения информационных структур; проводить и организовывать поиск электронной информации; четко и однозначно формулировать проблему, задачу, мысль и др.

Список литературы

1. Мозолевская А.Н. (и др.) Скринкастинг как элемент образовательной технологии // Проблемы и перспективы развития регионального отраслевого университетского комплекса ИрГУПС. – Иркутск: ИрГУПС, 2011. – 156 с.
2. Тихонова Е.В. (и др.) Использование современных электронных устройств как средство повышения эффективности интеграции интернет-технологий в лингвообразовательное пространство // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования (Материалы V Всероссийской научно-методической конференции). – М, 2011. – 292 с. – ISBN 978-5-904391-25-6.

Бекенова Д. У.

доцент кафедры Социально-педагогических дисциплин Кокшетауского
университета им. А. Мырзахметова, Казахстан

E-mail: dinbeken@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ**

Аннотация: Данная статья посвящена актуальной проблеме модернизации системы среднего образования на современном этапе.

Для воспитания интеллектуальной личности требуются изменения сложившейся структуры школы, системы взаимоотношений, содержания образования, методик обучения, принципов оценивания учебных достижений.

Ключевые слова: критическое мышление, инновации в образовании, современные образовательные технологии, Экспериментальная Интегрированная Образовательная программа, полиязычное обучение, Назарбаев Интеллектуальная школа.

Bekenova D. U.

Kokshetau University named as A. Myrzakhmetov, Kazakhstan

E-mail: dinbeken@mail.ru

**CREATING INNOVATIVE MODEL SECONDARY EDUCATION IN
KAZAKHSTAN**

Abstract: In the article titled «Creating innovative model secondary education in Kazakhstan» author describes way for the development, which was chosen by the educational institution. Education, social progress and the country's future are inextricably linked and interdependent aspects. The educational system is a special sphere of human activities that affect the interests of each person, the interests of society as a whole. During the period of scientific and technological progress, the role of man with professional education and scientific worldview is growing. For all spheres of life - physical, cultural, socio-political a level of education, culture, civil rights liability play the increasing role. Over the period of Nazarbayev Intellectual Schools's existence great work was done to realize strategic objectives: five complexes of schools were commissioned, work to develop pilot integrated educational and training programs was done, teaching groups and contingent of students were formed, monitoring and evaluation of the quality of education is carried out.

Keywords: innovative model, secondary education, educational institution, professional education, scientific worldview, integrated educational and training programs, monitoring, evaluation

Лейтмотивом данной статьи могут стать слова известного философа и педагога Дьюи: «Мы лишаем детей будущего, если продолжаем учить их сегодня так, как учили этому вчера».

Дети от рождения самой природой запрограммированы на обучение, школе необходимо поддерживать природное стремление к учебе, к новому, учиться на своих академических неудачах и благодаря им становиться сильнее.

Объективной необходимостью в условиях современного образования становится создание инновационной модели общего среднего образования, сочетающей традиции казахстанской и мировой образовательных систем, главная задача которых уже в стенах школы приобщать учащихся к научно-исследовательской и экспериментальной деятельности, воспитывать высокообразованную личность с активной жизненной позицией, способной конкурировать на международном уровне.

Для воспитания интеллектуальной личности требуются изменения сложившейся структуры школы, системы взаимоотношений, содержания образования, методик обучения, принципов оценивания учебных достижений. Для модернизации системы среднего образования создан прорывной проект «Назарбаев Интеллектуальные школы», где обучение строится полностью по международным стандартам. Назарбаев Интеллектуальные школы адаптируют лучший международный опыт в области среднего образования и транслируют его в общеобразовательные школы Казахстана.

Деятельность Интеллектуальных школ направлена на формирование инновационной модели среднего образования, сочетающей лучшие традиции казахстанской и мировой образовательной систем. Интеллектуальные школы призваны совершенствовать систему и повысить качество казахстанского среднего образования.

Интеллектуальные школы непосредственно участвуют в разработке и апробации экспериментальных интегрированных учебных программ с последующим внедрением их в учебный процесс. Особенности содержания образования. В Интеллектуальных школах реализуются две модели образования. Первая модель реализует Экспериментальную Интегрированную Образовательную программу естественно-математического направления. По данной программе дети углубленно изучают физику, математику, химию, биологию в трехязычной среде. Положительные результаты данной Образовательной программы уже сейчас позволяют сделать вывод о ее успешной реализации. Так, выпускники успешно сдают единое национальное тестирование и показывают лучший результат в своем регионе. Средний бал учащихся Интеллектуальных школ в этом году составил 112,3, тогда как средний бал в целом по стране 86,7. Средний балл учащихся Интеллектуальной школы г. Астаны по международным экзаменам по математике, физике, химии, биологии на английском языке по SAT1 составил 1586, при среднем балле 1200 в мире (1980 максимальный) и по SAT2 1720 при среднем балле 1250 в мире (2200 максимальный). Показатели экзамена по английскому языку IELTS растут с каждым годом, средний балл в этом году по этой школе 6,2 (5,7 в прошлом году). Только за один учебный год количество побед в международных, республиканских, областных и городских предметных олимпиадах и научных соревнованиях выросло почти в два раза (742/1380). Вторая модель это обучение в основной и старшей школе детей по программам Международного Бакалавриата. Она более 35 лет имеет мировую репутацию программы, предоставляющую образование высокого качества. Диплом Международного Бакалавриата признается более чем 1300 университетами в 102 странах мира. Среди них такие всемирно известные ВУЗы как: Гарвард, Оксфорд, Кембридж, Йель, Сорбонна, Лондонская школа экономики и т.д. [3,с.46]

Мудрость обитателей пустыни говорит: «Можно привести верблюда на водопой, но нельзя заставить его напиться».

Эта пословица отражает основной принцип обучения можно создать все необходимые условия для обучения, но самопознание произойдет только тогда, когда ученик захочет узнать. И поэтому, одним из путей повышения результативности в изучении школьных предметов является внедрение активных инновационных форм работы на разных этапах урока.

Учителя Назарбаев Интеллектуальных школ активно используют на своих занятиях такие современные образовательные технологии, как технология развития критического мышления, информационные технологии, игровые технологии, кейс-стади и т.д. Излюбленными формами работы на уроках стали работа в группах, парная работа.

Любой учитель знает, что первое место на уроке занимает диалог. Диалог в классе может способствовать интеллектуальному развитию учеников и их результативности в обучении.

Психологами было установлено, что в условиях учебного общения наблюдается

повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, такие как устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели; воображения (в данном случае имеется в виду умение ставить себя на место других). В условиях общения активно протекают процессы самоконтроля, отчетливее осознаются «провалы» и «сомнительные места» (те части материала, которые ни один из партнеров не может воспроизвести). Взаимопомощь становится типичным видом взаимоотношений в паре независимо от уровня подготовленности и общей обученности партнеров. Успешно работают вместе и два сильных, и два слабых учащихся, и сильный со слабым при условии взаимного расположения друг к другу. [1;2]

Работая в паре, когда учащиеся говорят по очереди, в каждый момент половина учащихся говорит, а вторая половина контролирует. Этот вид работы, можно сказать, является основой для организации устной самостоятельной работы на уроках. Степень повышения активности учащихся при работе в парах значительно выше. Кроме того, создаются условия для их естественного общения.

При работе в парах ученику приходится более глубоко вникать в процесс объяснения, так как его сосед по парте ожидает от него ответа.

На уроках ребята обсуждают изучаемую тему, учатся ставить и задавать вопросы, объясняют, как поняли тему. Прием формативного оценивания «Внешний и внутренний круг» позволяет создавать пары временного состава и использовать составленные на уроке вопросы. Этот прием дает возможность вовлечь в работу всех учеников, формирует навыки контроля и самоконтроля, взаимооценивания и самооценивания.

Использование на уроках групповой работы несёт в себе черты инновационного обучения: самостоятельное добывание знаний в результате поисковой деятельности, следовательно:

- возрастает глубина понимания учебного материала, познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
 - меняется характер взаимоотношений между детьми;
 - укрепляется дружба в классе, меняется отношение к школе;
 - сплочённость класса резко возрастает, дети лучше понимают друг друга и самих себя;
 - растёт самокритичность, точнее оценивают свои возможности, лучше себя контролируют;
 - учащиеся приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: откровенность, такт, умение строить своё поведение с учётом позиции других людей.
- [3,5]

С целью обеспечения успешной интеграции в мировое образовательное пространство, а также обеспечения доступа учащихся к актуальной информации на любом из трех языков: казахском, русском, английском языках, образовательные программы Интеллектуальных школ предусматривают трехязычное обучение. На сегодняшний день, специалистами по языковым предметам Интеллектуальных школ разработана проектная версия языковой политики и модели трехязычного обучения. Данная работа ведется под руководством Профессора Университета Калифорнии, эксперта в области полиязычного обучения и эксперта по билингвальному обучению Международного Экзаменационного Совета Кембридж. На основе разработанной модели трехязычного обучения будут усовершенствованы все учебные программы Интеллектуальных школ, с целью создания целостного подхода к изучению языков в процессе обучения.

Инновационные подходы полиязычного образования, реализуемые в

Интеллектуальных школах, предусматривают разработку концепции и модели триязычного обучения. Концепция будет предусматривать общее видение и определять основные цели и задачи триязычного обучения в Интеллектуальных школах. В модели триязычного обучения предполагается предусмотреть структуру изучения языков в процессе школьного обучения. С целью разработки концепции и эффективной модели полиязычного обучения, ориентированных на качественное овладение тремя языками в процессе обучения в Интеллектуальных школах, сотрудниками Общества проделана работа по изучению и анализу современного международного опыта полиязычного обучения в системе среднего образования. Изучение международного и отечественного опыта по полиязычному обучению в системе среднего образования показало, что в Республике Казахстан существуют различные подходы, но не разработана единая концепция полиязычного обучения. Для полноценного обучения учебным предметам на трех языках необходимо обеспечить освоение учащимися устной и письменной речи на казахском, русском и английском языках. При этом должны учитываться не только правила введения в учебный процесс второго и третьего языков, но и возможности интерактивных методов погружения в иноязычную среду. В рамках работы Проектной Группы по усовершенствованию учебных программ с учетом рекомендаций международных экспертов планируется разработка модели триязычного обучения для Интеллектуальных школ, основанной на уровневой системе изучения [4].

Этот эксперимент внедрен в целях лучшего освоения государственного языка. По нему в первом классе языкового погружения обучение ведется только на казахском. Данная методика, разработанная центром образовательных программ на основе опыта ведущих специалистов из Эстонии, позволяет каждому учащемуся чувствовать себя комфортно. Ребята «погружаются» в язык через ежедневные познавательные activities и веселые конкурсы, видео и творческие уроки. Это возможность реализовать свой творческий потенциал, проявить коммуникативные и лидерские качества. Для детей, участвующих в программе языкового погружения, очень важна поддержка дома. Создана школа для родителей, они обмениваются опытом, получают рекомендации психологов по адаптации первоклассников к новой программе.

Неотъемлемой частью содержания образования является объективная и эффективная система оценки учебных достижений учащихся. В новом учебном году запускается пилотный проект по внедрению системы критериального оценивания по всем предметам в 7-8 классах Интеллектуальных школ. Этот процесс оценивания основан на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования. Причиной внедрения новой системы критериального оценивания служит недостаточность и уязвимость современной системы оценивания учебных достижений. Ведь объективная система оценивания должна быть направлена не на поощрение ученика за наличие знания или наказание за их отсутствие, а на формирование мотивации у ребенка к успешному обучению, обеспечение наглядной демонстрации его роста и на выявление пробелов в знаниях [5, с.11].

В целях трансляции опыта Интеллектуальных школ Правительством одобрен проект создания Центра педагогического мастерства (далее ЦПМ) на базе интеллектуальной школы г. Астаны и мини-центров в регионах для учителей общеобразовательных школ в партнерстве с Международным Экзаменационным Советом Университета Кембриджа. Организацию курсов планируется начинать с будущего года. На базе ЦПМ будут организованы 3-месячные курсы повышения квалификации по специальной программе, сочетающей смешанную очную подготовку и обучение в режиме online. Для функционирования ЦПМ и реализации единой политики в повышении квалификации педагогов в масштабах всей страны начата работа по разработке уровневых образовательных программ по 7 модулям:

- новые педагогические технологии в образовании;
- критическое мышление;
- критериальное оценивание учебных достижений учащихся;
- менеджмент в среднем образовании и обучение на основе компетенций в условиях перехода на 12 -летнее обучение.
- использование ИКТ в преподавании;
- современные технологии работы с одаренными детьми;
- психолого-педагогические особенности преподавания в конкретных возрастных группах школьников [6,с.12].

По окончании курсов учителя будут сдавать квалификационный экзамен и получают сертификат 1,2,3 уровня, который дает учителю право на увеличение заработной платы. Для трансляции опыта Интеллектуальных школ организованы проекты: online уроки для учащихся по предметам естественно-математического направления; online семинары для учителей общеобразовательных школ.

С начала 2010-2011 учебного года в Интеллектуальных школах проводится апробация учебных программ (кроме новых предметов). Учителя ведут специально разработанный «Дневник учителя», директор и заместители директора школ ведут «Дневник руководителя»; данные документы помогают проводить мониторинг результатов апробации учебных программ.

Необходимо отметить, что создание сети Интеллектуальных школ позволило детально изучить существующее содержание среднего образования в Казахстане в сравнении с международными образовательными программами средних школ.

Мир стремительно изменяется на наших глазах, ставя перед человечеством серьезные глобальные проблемы на пути устойчивого развития не только образования, но и экономики и общества.

Но, как говорил Эйнштейн, старые проблемы нельзя решить, не изменив при этом модель мышления, породившую их.

Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно изменяющемся мире. Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие детей за счёт максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения творческого поиска учителей и ученых: новые идеи, технологии, подходы, методики обучения [7].

Список литературы

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента/ Л. Н. Алексеева// Учитель. - 2004. - № 3. - С. 78.
2. Делия, В. П. Инновационное образование, формирующее инновационное мышление: монография / В. П. Делия. - Балашиха : ИСЭПиМ, 2005. - 223 с.
3. Концепция совершенствования системы подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров в РК до 2010 года–Астана, 2008. – 87с.
4. Национальный доклад по состоянию и развитию образования в Республике Казахстан (краткая версия). - Астана, 2011. –75 с.
5. Программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. – Астана, 2008. – 93с.
6. Сайтимова Т.Н. Система общего образования в Казахстане: современное состояние и тенденции развития. Автореферат дисс. канд. пед. наук.–Волгоград, 2011. – 22 с.
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность М.: ИЧП «Издательство Магистр»,1997. – 456с.

Бекниязова Г.И.

учитель английского языка, ГУ «Средняя общеобразовательная школа-гимназия №9 г. Павлодара» Республика Казахстан, г. Павлодар, E-mail: g.bekniyazova@mail.ru

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ

Аннотация: в статье предложены некоторые пути для адаптации систем образования и культуры к новым потребностям глобальных интеграционных процессов

Ключевые слова: образование, культура, глобализация экономики, глобальная педагогика

Bekniyazova G. I.

SI «Average general education school-gymnasium No. 9 of Pavlodar»
English teacher, Republic of Kazakhstan, Pavlodar c.,
E-mail: g.bekniyazova@mail.ru

CULTURAL AND EDUCATION DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF ECONOMY GLOBALIZATION

Abstract: in article some ways for adaptation of education system and culture to new requirements of global integration processes are offered

Keywords: education, culture, globalization of economy, global pedagogics

Проблема глобализации в настоящее время - наиболее популярная дискуссионная тема. Своими корнями она уходит глубоко в историю, но все же это феномен XX века. Рыночная экономика, идейный плюрализм политическая демократия, открытое общество стали общезначимым ориентиром в направлении вперед. Интеллект, технологии, знания становятся важнейшими активами экономики. Информационная революция, которая базируется на соединении с телекоммуникационных сетей с компьютером, коренным образом преобразует бытие человека. Она сжимает пространство и время, открывает границы, позволяя устанавливать контакты в любой точке земли.

Тем самым, глобальные интеграционные процессы, происходящие в социальной сфере, экономике, транспортной и информационной инфраструктурах приводят к требованию изучения мировой динамики как единого объекта в глобальном моделировании [1].

Глобализация экономики объективно обуславливает требование переоценки в сложившейся образовательной системе. Образовался значительный разрыв между знаниями, которые предлагаются учреждениями образования, и теми знаниями, которые реально нужны с целью осуществления практической деятельности специалистов.

Международный аспект оказывает довольно существенное воздействие на образовательную систему. К примеру, на уровне вуза и, в особенности, в сфере исследований и технологии поток зарубежных студентов не перестает возрастать в течение последних тридцати лет. Но одновременно с этим во многих случаях подготовка преподавателей не отвечает требованиям, которые предъявляет глобализация.

В связи с этим, к целям многих образовательных систем, которые состоят в том, чтобы обслуживать экономику страны подготовкой рабочей силы соответствующего уровня, добавляются также цели, которые должны быть вспомогательными для изменения существующего общества. Это подтверждается новыми формами неграмотности, которые наблюдаются во многих развитых странах.

Образование должно помочь людям осуществлять те задачи, для которых они не были изначально подготовлены, подготовить их к нелинейному течению их карьеры, работе на командной основе, развитию своих способностей, независимому применению информации, и, наконец, для того, чтобы заложить основы комплексного подхода к суровым реалиям жизни на практике.

Для соответствия требованиям, которые выдвинуты глобализацией, должна возникнуть необходимость для подготовки персонала на рабочие места, где обязанности изменяются постоянно, где информация поступает по многим каналам, где вертикальное управление заменено на горизонтальные связи, где инициатива важнее исполнительности [2].

В целях адаптации образовательных систем к новым потребностям экономики в обучении имеются несколько путей.

1. Изменение роли преподавателя. Для того чтобы воспитать независимую личность, которая способна добывать информацию, обрабатывать ее и интерпретировать, преподаватель должен пересматривать свои методы в обучении и переходить от роли лектора к наставнической роли. Данная задача требует активного применения новых коммуникативных и информационных технологий, которые и студент, и преподаватель могли бы вместе осваивать и применять.

Данная эволюция подразумевает:

а) преподаватели обладают существенной свободой в выборе методов обучения, возможностью адаптации процесса обучения к индивидуальным требованиям, организации пространства в аудитории и расписания и т.п.;

б) преподаватели должны осваивать новые информационные технологии и иметь требуемое оборудование [3].

2. Пересмотр задач на каждом образовательном уровне. Модернизация образовательных систем приводит к перераспределению задач между различными уровнями в образовании:

а) особое внимание необходимо уделять базовому всеобщему образованию для построения общества из ответственных и образованных граждан, которые адекватно реагируют на современные тенденции и способны к независимому мышлению;

б) высшая школа должна иметь цель подготовки инженеров, экономистов, технических специалистов и менеджеров, которые готовы к работе в меняющихся условиях, способные анализировать актуальные социальные и экономические и проблемы, а также обеспечивать корректное управление [3].

Глобализация является главным вызовом образованию на мировом уровне. На сегодняшний день во многих странах утверждено понимание того, что именно система образования страны есть стратегический фактор, который определяет будущее нации и государства. Будущее общество нередко уже называется «цивилизацией знания» [1].

Система образования в Республике Казахстан, в особенности высшего, является вполне конкурентоспособной на мировом рынке услуг образования. Но для вхождения Казахстана в глобальный образовательный рынок данная система нуждается в качественных изменениях.

Глобальное образование ничего не вытесняет и не меняет из уже достигнутого в отечественной и мировой педагогике. Данное образование выступает объективно необходимым дополнением к любому хорошему образованию. Местом и истоками глобальной педагогики определяются, по меньшей мере, три по своей сущности всеобъемлющих явления.

Первое явление - гигантская акселерация всех социокультурных перемен в современном мире. В частности, с ним связано нарастающее несоответствие между уровнем развития образования и общим уровнем технического и культурного окружения. Нарушена веками сложившаяся система передачи традиций и опыта.

Каждое новое поколение имеет все меньше возможностей для того, чтобы перенять от предшествующего поколения навыки жизнеустройства и труда, опыт. При стремительном сокращении сроков внедрения в практику новейших достижений техники и науки данные навыки становятся в большинстве своем ненужными. Здесь идет речь о некоем вихревом наступлении будущего, которое, по словам О. Тоффлера, является чреватым в наступлении своеобразного «футуршока». Разрыв между потребностями общества и развитием образования не сокращается, а, напротив, растет. Реформатор французской школы, С. Френе, по данному поводу отметил: «Если прогресс идет со скоростью 10, то школа - со скоростью 1» [4].

Второе явление связано с современными глобальными проблемами человечества. С ними связано не только тревоги за судьбу земной цивилизации, зарождение в сознании общества духа «алармизма», но и осознание того, что человеческому сообществу необходимы принципиально иные подходы к воспитанию и образованию новых поколений, главным в которых должно быть формирование взгляда на мир как на многообразное и единое целое, где от действий каждого будет зависеть общее благополучие. Именно этим в большинстве своем определен возросший интерес в мире к глобалистским комплексным исследованиям в образовательной сфере. Жизнью подтверждается актуальность слов Г. Уэллса: «Все больше и больше будущее человечества представляет собой бег наперегонки между образованием и катастрофой» [4].

И, третье - общие для многих стран мира проблемы и тенденции, которые рождаются в самом образовании, носят всеобъемлющий и масштабный характер. Господствовавшие в мировом образовании за последние два столетия сциентистские и технократические тенденции в большинстве переопределили его сегодняшний кризис. Детерминистский, линейный, подход к технике и природе способствовал развитию у людей фрагментарного восприятия самой действительности, утрате способности предвидеть, комплексно и адекватно оценивать глобальные цивилизованные, экономические, образовательные кризисы [4].

Естественная реакция у общества – создание в образовании новой гуманитарной среды. По мнению некоторых казахстанских авторов, один из возможных путей для реализации данной задачи - глобальное образование, главная задача которого и состоит в формировании творческой личности.

Таким образом, глобализацией является, прежде всего, производство и концентрация интеллектуальных ресурсов в наиболее богатых странах. Контроль над образовательными системами в стране и информацией приобретает в связи с этим ключевое геополитическую и внутривнутриполитическую роль. Современные гибкие технологии («быстрая экономика») требуют соответствующее качество рабочей силы, а глобализацией технологий обусловлено требование глобализации в образовательном пространстве, сближения содержания учебных дисциплин и учебных планов в разных университетах мира. От современного специалиста необходимо умение самостоятельно добывать знания, быстро переучиваться. Особую роль приобретают знания в сфере новых информационных технологий, принятия управленческих решений, методов оптимизации процессов экономики, инновационного и финансового менеджмента, логистики, управления качеством [5].

Уже вырисовываются новые черты в современных образовательных технологиях, ядро которых - индивидуальные программы, которые составлены не по готовым пакетам программ, предлагающиеся образовательными учреждениями для всех слушателей по единому образцу, а из блоков знаний с учетом потребностей самого обучающегося. Заказчик данного набора знаний - сам обучающийся. При этом, знания по отдельным блокам могут быть им получены в разных образовательных учреждениях и даже в разных странах.

В связи с этим новые образовательные технологии включают в себя

возможность дистанционного обучения, применяя современные системы телекоммуникаций, виртуальные электронные библиотеки и электронные обучающие материалы. Все это может привести к значительным изменениям в обучающей методологии. Важным становится обучение методам самостоятельной индивидуальной работы, самостоятельная добыча знаний. Естественно, это может потребовать значительной перестройки всей инфраструктуры системы образования. К данным процессам нужно готовиться уже сегодня. Очевидно, что это может потребовать и обучения самих преподавателей методам обучающих материалов, которые учитывают возможности современных технических средств и особенности новых образовательных технологий.

Глобализация мирового образовательного пространства является процесс длительным и сложным, связанным с разными ограничительными факторами (историческими традициями, различиями культур, языковым барьером, религий, идеологий и т.д.). Но данный процесс необходим в современных условиях глобализации экономики страны.

Список литературы

1. James H. Mittleman. The Globalization Syndrome: Transformation and Resistance. Princeton University Press, 2000.
2. Gataulin A.M. New lines of Development of World Economic System and Globalization problems of educational Space. M., 2002.
3. Lifеров А.Р., Kolker Y.M., Ustinova E.S. Organization of educational process in global-oriented school. Ryazan Edition. 1995.
4. Holton R. Globalization's cultural consequences // The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 2000. July, pp. 140-152.
5. Ali A. Mazrui Globalization and cross-cultural values: The politics of identity and judgement // Arab Studies Quarterly, Summer-99, pp. 97-110.

УДК 372.881.1

Билялова А.А.

профессор кафедры иностранных языков
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Казань E-mail: abill71@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье затрагиваются вопросы качества преподавания иностранного языка студентам неязыковых вузов в условиях модернизации отечественного языкового образования.

Ключевые слова: методика преподавания, иностранный язык, коммуникативный подход.

Bilyalova A.A.

Professor of the Department of Foreign Languages "Kazan (Volga)
Federal University " E-mail: abill71@mail.ru

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE TECHNICAL UNIVERSITIES

Abstract: The article deals with the issues of foreign language teaching quality of students of technical high schools in the conditions of modernization of the national language education.

Keywords: methods of teaching, foreign language, communicative approach.

В контексте реализации Болонской конвенции о создании европейской зоны высшего образования актуальное значение приобретает проблема качества преподавания иностранного языка в России, вступившей в Болонский процесс. Эффективное решение проблемы модернизации отечественного языкового образования предполагает, прежде всего, «смену парадигмы иноязычного образования и выработку новых, инновационных подходов к содержанию, методам и средствам обучения» [2, с. 276].

Новые условия жизни, новые требования к будущему специалисту, новые условия приемы принятия на работу требуют поиска новых подходов к подготовке современного специалиста. Владение иностранным языком становится необходимым качеством личности. Не случайно в настоящее время уже не ощущается острая потребность в переводчиках. Все больше и больше специалистов стремятся овладеть иностранным языком на уровне, позволяющем успешно решать профессиональные задачи. Интеграция в мировое культурное, образовательное и экономическое пространство, активная интеграция российской экономики в мировую требует качественной подготовки специалистов, способных к успешной профессиональной деятельности в рамки мирового сообщества.

В связи с этим перед современными вузами ставится задача – обеспечить будущих специалистов языковой подготовкой, адекватной требованиям современного экономически развитого общества. Краткий экскурс в историю преподавания ИЯ в вузах на постсоветском пространстве позволяет констатировать, насколько кардинально изменилась современная методика преподавания. В прошлом предмет ИЯ был более чем второстепенным в силу ряда объективных причин: отсутствия мотивации у студентов, недостаточного количества часов, отсутствия разработанных специальных учебных пособий и ряда других. Результаты опроса выпускников говорят о том, что существовавшая система языковой подготовки в целом по стране не отвечает современным требованиям.

Многие выпускники вузов нашего региона работают ныне в крупных зарубежных компаниях области, как правило, это лучшие студенты, которые овладели достаточным уровнем знания английского языка, чтобы быть принятыми на работу в эти компании. Но и они сталкиваются с определенными трудностями: зачастую не в состоянии анализировать содержание профессиональной, научной и технической литературы и информации, вести корреспонденцию на английском языке и т.д. Реальная же действительность такова, что среднестатистический выпускник вузов не в состоянии понять содержание и инструкции этикеток, рекламных объявлений, вести телефонные разговоры, длительные диалоги, особенно такие, как презентационные речи, доклады, отчеты.

Проведенный анализ существующей системы занятий по английскому языку на неязыковых факультетах позволил выявить ряд отрицательных моментов: недостаточное внимание уделяется развитию навыков разговорной речи, как диалогической, так и монологической; требует особого внимания работа над такими важными видами речевой деятельности, как аудирование и перевод.

Признав эти проблемы недостатком системы обучения с точки зрения анализа жизненных ситуаций с применением английского языка, следует определить, каким образом можно улучшить и изменить программу обучения, а вместе с этим выделить методы и приемы, способствующие наиболее эффективному решению этих задач.

Для того чтобы наши выпускники могли уверенно чувствовать себя в реальной жизненной ситуации, они и на занятиях должны быть поставлены в такие условия, при которых с помощью иностранного языка они смогли бы решить нужные для себя проблемы: и на уроке их деятельность должна быть максимально приближена к

реальной обстановке [3].

В поиске новых методов обучения нас преследует основная идея, каким образом легче, лучше и эффективнее студенты могли бы усваивать изучаемый материал. И сделать это надо в условиях, когда на занятия отводится всего два или четыре академических часа в неделю. В таких условиях преподаватель превращается не в учителя, который обучает, а в менеджера, который организует учебный процесс, где студенты - главные действующие лица. Они приобретают практику, опыт в профессиональной деятельности и одновременно усваивают язык.

Для организации эффективной деятельности студентов на занятии, на наш взгляд, важны следующие методические положения: на уроке больше говорит не преподаватель, а студент; необходимо разработать такие задания, которые помогут вовлечь студентов в активную речевую деятельность. При этом всегда надо иметь в виду, что не все студенты рвутся к глубокому изучению английского языка. Кроме того, все еще существует ряд студентов, которые не изучали этот предмет в школе, есть студенты, которым откровенно скучно на уроке, и они не уделяют должного внимания этому предмету. Можно смириться с этим положением, а можно шаг за шагом вовлекать таких студентов в учебный процесс с тем, чтобы они поняли, что и зачем изучают.

В поисках лучшего метода обучения английскому языку следует обратить внимание на то, что в последнее время в процессе обучения деловому английскому языку наблюдается тенденция заметного сдвига от структурного подхода к коммуникативному, гуманистическому, где в центре внимания стоит личность и коллектив.

В то же время утверждение о «лучшем методе» является одновременно и спорным, ибо в процессе обучения играет роль совокупность ряда методов и приемов. Нельзя найти один метод для всех случаев жизни, равно как и для всех преподавателей и всех студентов. К новым методам, предлагаемым современными методиками обучения иностранному языку, следует подходить творчески, продуманно, возможно, остановиться на самой идеи и развить ее дальше применительно к конкретным условиям.

Как показывает практика, в преподавании делового английского языка особенно оправдывает себя коммуникативный подход, «основными положениями которого являются следующие: коммуникативная направленность обучения всем видам речевой деятельности и средствам языка; стимулирование речемыслительной активности учащихся; индивидуализация обучения; ситуативная организованность процесса обучения; информативность учебного материала» [2, с. 10]. Обращение к данному подходу предполагает использование таких методов и приемов, которые помогают обучающимся овладевать языком в психологически комфортной обстановке. Это не только создание атмосферы заинтересованного общения, но и понимание того, что оценка успехов и достижений студента в языке должна осуществляться таким образом, чтобы не причинять ему неприятностей и не вызывать у него чувства неуверенности при изучении иностранного языка. Для того чтобы наши выпускники могли уверенно чувствовать себя в определенной жизненной ситуации, они и на уроке должны быть поставлены в такие условия, при которых с помощью языка они смогли бы решить нужные для себя проблемы что-то доказать, опровергнуть, с чем-то согласиться или не согласиться, т. е. их высказывания и на уроке должны быть максимально приближены к реальной обстановке.

С другой стороны, развитие методики идет в направлении коммуникативных приемов через интеграцию языка и содержания. В этих условиях традиционные письменные тесты не охватывают всех сторон деятельности и задач обучения, которые характерны на начальных этапах обучения, а потому они не оправдывают себя. Во-первых, для студентов некоторых вузов нет достаточного количества часов в учебной

программе, во-вторых, по некоторым специальностям не разработаны учебные пособия, которые можно было бы применять для той или иной конкретной сферы будущей деятельности. В- третьих, несмотря на то, что в городах уже проживает много иностранцев, носителей английского языка, студенты не имеют возможности свободного общения с англо-говорящими жителями города, в результате чего возникает психологический барьер боязни говорить, т. е. часто студенты боятся сказать фразу неправильно, а потому больше молчат или отвечают на вопросы однозначно.

Одновременно при коммуникативном подходе к обучению повышаются требования и к преподавателю иностранного языка, прежде всего - это высокий уровень владения языком, ибо постоянная смена тем, разнообразие ситуаций, непредсказуемость высказываний студентов заставляют преподавателя «находиться в форме» и все время совершенствовать свои знания. На преподавателей- лингвистов ложится большая ответственность и большой труд фактического переучивания в сторону нового направления овладения знаниями предмета., поскольку следует целенаправленно подойти к выбору учебного материала, т.к. овладение языком идет через содержание, а содержание может раскрываться через знание языка с помощью выполнения различного рода заданий и решение проблем. Кстати, этот фактор нигде и никогда не учитывался в учебной работе преподавателя, и не предусматривались ни дополнительные часы, ни соответствующая оплата, связанные с подготовкой к таким урокам.

Таким образом, метод коммуникативного обучения ИЯ является одним из самых актуальных методов в современной методике преподавания ИЯ, так как направлен на усвоение языка главным образом посредством концентрации внимания учащихся на содержании высказываний. В условиях коммуникативного обучения основные навыки устной и письменной речи в ходе выполнения заданий деятельностного характера (в виде коммуникативных игр, имитаций свободного общения и т. д.) формируются в атмосфере естественного учебного общения. Благодаря подобным заданиям и подходу у студентов формируются устойчивые навыки самостоятельной, в том числе творческой, работы, повышается мотивация обучаемых, создается конкурентная среды для достижения лучших результатов, а также формируются и личностные качества студента, что является не маловажным фактором.

Список литературы:

1. Мильмурд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе. – 2000. - №4. – С. 9-16.
2. Муртазина Э.М., Амирова Г.Г. Современные теоретические подходы к обучению иностранным языкам: смена парадигм // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т.17. - № 12. – С. 276-279.
3. Lyubova T.V., Bilyalova A.A. Grammatical and communicative method – a new approach in the practice of teaching foreign languages. Asian Social Science, 2014. T.10. № 21. С. 261-266.

УДК 159.923.5

Бисерова Г. К.

к.пед.н., доцент кафедры психологии

ФГБОУ ВО «Казанский Федеральный университет»,

Россия г. Елабуга E-mail: Galija62@gmail.com

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
СТУДЕНТА ВУЗА**

Аннотация: Стратегическим ориентиром в процессе профессиональной подготовки

будущего специалиста является формирование у студента профессиональной идентичности. В статье представлена модель ее формирования, представляющая собой взаимосвязь трех компонентов, которые помогут формированию у студента идентичности с будущей профессией.

Ключевые слова: субъект, идентичность, профессиональная идентичность, профессиональная мобильность, конкурентоспособность.

Biserova G.K.

Ph. D, associate Professor Kazan Federal University, Россия, Elabuga

E-mail: Galija62@gmail.com

FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF HIGH SCHOOL

Abstract: Strategic mark in the process of training the future specialist is to develop the student's professional identity. The article presents a model of its formation, which is the relationship of the three Components, which will help the formation of the student's identity to their future profession.

Keywords: subject, identity, professional identity, professional mobility, competitiveness.

Проблема повышения эффективности высшего профессионального образования сегодня соотносится с необходимостью удовлетворения образовательного заказа на подготовку конкурентоспособного специалиста. Это связано, в первую очередь, с тем, что работодатели выступают как потребители квалифицированных кадров. Конечно, они ожидают таких специалистов нового типа, которые стремятся к непрерывному повышению профессионального мастерства, обладающих высокой адаптивностью к ситуации в экономике и политике, а так же обладающих профессиональной мобильностью. Поэтому, можно сказать, что конкурентоспособность, профессионализм и компетентность – это те выжнейшие качества, которые говорят о сформированности у молодого специалиста новой системы ценностей.

В связи с этим, стратегическим ориентиром в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста является не просто усвоение готовых знаний, а формирование у студента общих и профессиональных компетенций, способствующих формированию его профессиональной идентичности.

В то же время, это процесс сопряжен с рядом трудностей, среди которых доминируют вопросы формирования у обучающегося профессиональной и личностной ответственности, оптимального сочетания профессиональных компетенций и проявлений самостоятельности. Сегодня система высшего профессионального образования достаточное внимание уделяет проблеме вхождения выпускника в область своей профессиональной деятельности. Это подчеркивается попытками педагогов сформировать у студентов адекватную личностную и профессиональную самооценку, сформировать образ «Я» в своей профессии, а так же помощью в осознании становления профессионально значимых личностных качеств специалиста.

Очевидно, что профессия должна выбираться молодым человеком осознанно, с опорой на критическое мышление, т.е таким образом, чтобы он не потерял свою идентичность и субъектность, не стал лишь «отпечатком» своей профессии [1, с.28]. Поэтому весь процесс обучения направлен на формирование у студента качества целостной идентифицирующейся личности, которая должна проявлять свою индивидуальность как субъект образовательной и в будущем, профессиональной деятельности. Этот процесс сопряжен с формированием у него, в первую очередь, профессиональной идентичности.

На наш взгляд, процесс профессиональной подготовки может опираться на два направления:

1. организационное, предполагающее организацию процесса профессионального

обучения:

2. личностное, предполагающее взаимодействие всех субъектов образования.

На основании этого нами предлагается модель формирования профессиональной идентичности студента, которая, по нашему мнению, должна строиться с учетом психологических механизмов формирования профессиональной идентичности и создания на этой основе организационно-педагогических условий формирования профессиональной идентичности будущего специалиста, являющегося субъектом учебно-профессиональной деятельности. Эта модель рассматривается нами как непрерывный структурно-динамический процесс, который имеет свой состав, содержание и структуру.

Организационное направление в организации процесса профессионального образования предполагает такие пути для формирования профессиональной идентичности, как:

1. определение социального заказа государства к профессиональному образованию по уровню подготовки специалистов (владение выпускника определенными компетенциями, трудовыми действиями);
2. выявление специфики процесса профессиональной подготовки и учебно-профессиональной деятельности;
3. опора на системный, деятельностный и личностно-ориентированный методологические подходы.

Очень важно при построении модели формирования профессиональной идентичности студента опираться на основные положения Закона «Об образовании», т.е. учитывать те принципы развития системы образования, как :

- свободное развитие личности;
- общедоступность образования;
- выделение базового компонента образования;
- вариативность образования;
- разграничение компетенций субъектами и др.

Исходя из этого, можно предположить, что процесс формирования профессиональной идентичности будущего специалиста будет более успешным если учитывать мотивационно-ценностную сферу личности студента. Мотивы выбора профессии определяют ценностные ориентации и потребности молодого человека. Если связать психологические особенности этих ценностных ориентаций и мотивов выбора профессиональных предпочтений студентов, можно предположить, что ценности и ценностные ориентации участвуют в процессе формирования структуры личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Из большого количества компонентов, входящих в структуру личности профессионала мы можем выделить мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный и субъектно-деятельностный.

Мотивационно-ценностный компонент, входящий в структуру личности выпускника представляет собой совокупность сформировавшейся системы устойчивых мотивов, осознанных потребностей, выстроенных в иерархическом порядке и влияющих на направленность. Формирование этого компонента у обучающегося – это процесс сложный динамический и связан с психологическими свойствами и процессами, зависящий от определенных педагогических условий.

Рефлексивно-оценочный компонент способствует формированию у студента образа «Я», как субъекта собственной профессиональной деятельности. Образ «Я» - это показатель самоопределения личности обучающегося и устойчивого положительного отношения к будущей профессии и, что немаловажно, оценки самого себя в профессии. Это как бы смысловой стержень личности, который определяет сознательное саморазвитие социальных, профессиональных и личностных качеств, а так же наличие, определенных будущей профессией, компетенций.

Важно отметить, что рефлексивно-оценочный компонент, входящий в структуру личности будущего специалиста и влияющий не его саморазвитие помогает формированию у молодого человека потребности в самоактуализации, самооценке и самоотношении. Потребность в этих показателях развивается вместе с углублением знаний студента о себе, о профессии, вместе с ростом субъектных задач и возможностей.

Субъектно-деятельностный компонент предполагает осознание студентом того, что он является субъектом своего собственного развития. Субъектность является интегрирующей человеческую психику функцией, которая и обеспечивает адаптацию выпускника к современным условиям рынка и общества. Субъектность представляет собой постоянно разворачивающийся во времени двухфазный процесс, где фаза адаптации сменяется фазой развития личности студента. Развитие его – есть понимание самого себя как активного творца своей будущности.

Субъектный опыт студента выступает как приоритетная, социокультурная система качеств личности, которая включает в себя жизненные, образовательные и профессиональные модели.

Предаваемая нами модель, включающая в себя три компонента (мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный и субъектно-деятельностный) и опирающаяся на организационные и личностные аспекты профессионального образования, конечно, призвана обеспечить наибольший эффект при ее комплексной реализации. За время учебы должно быть сформировано устойчивое положительное отношение к профессии у большинства студентов, что будет свидетельствовать о сформированности у них идентичности с будущей профессией.

Список литературы:

1. Мухаметзянова Ф.Г., Бисерова Г.К. Формирование профессиональной идентичности курсанта школы милиции//Казанский педагогический журнал, 2006. – № 4. – с.27-32

УДК 372

Бреннер Д.А.¹, Чубарева В. В.²

¹канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В.Г. Короленко», Россия, г. Глазов

E-mail: DariaR@yandex.ru

²студентка ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический
институт им. В.Г. Короленко», Россия, г. Глазов

E-mail: vchubarewa@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В современном обществе человек с самого раннего детства вовлечен в информационное пространство. Особое место в жизни детей занимают мультипликационные фильмы. В данной статье рассмотрены особенности формирования познавательного интереса, присущие детям младшего школьного возраста.

Ключевые слова: познавательный интерес, мультипликация, младший школьник.

Brenner D. A. ¹, Chubareva V. V. ²

¹ Ph.D, assistant professor Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko Russia, Glazov
E-mail: DariaR@yandex.ru

²studentka Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko Russia, Glazov
E-mail: vchubarewa@yandex.ru

THE INFLUENCE OF ANIMATED CARTOONS ON THE FORMATION OF COGNITIVE INTEREST OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Abstract: In modern society humans are involved in the information space since early childhood. Animated movies take a special place in children's lives. In this article some features of cognitive interest are considered. These features peculiar to elementary school children.

Keywords: cognitive interest, animation, elementary school pupil.

Детство – время активного интеллектуального, физического, психического развития, накопления огромного запаса информации, впечатлений, умений и опыта. Сегодня ребенок познает жизнь не только через непосредственный опыт или с помощью окружающих его взрослых. С самого раннего детства он вовлечен в информационное пространство: телевидение, кино, всевозможные электронные игры, Интернет, видео и многое другое. Большой интерес для младшего школьника все еще представляют мультипликационные фильмы. Они имеют уникальный педагогический потенциал: в необычной, ненавязчивой, наглядной и красочной форме способны раскрывать такие важные и сложные понятия, как дружба, верность, добро и зло, взаимовыручка, соучастие, сочувствие. Но могут нести в себе и отрицательное влияние.

В настоящее время на экранах телевизоров и в кинотеатрах появилось огромное количество мультипликационных фильмов, среди которых есть очень интересные и познавательные. Исходя из этого, мы предприняли попытку проследить влияние мультипликационных фильмов на формирование познавательного интереса у детей младшего школьного возраста.

Проблема познавательного интереса - одна из актуальных в педагогическом процессе. Педагогической наукой доказана необходимость теоретической разработки данного вопроса и его практической реализацией. Учитывая, что начальное образование имеет свои характерные особенности, отличающие его от других этапов систематического школьного образования, особой областью исследования стал этап первоначального формирования учебно-познавательной деятельности детей, т. е. формирование познавательного интереса, этап становления самосознания и самооценки ребенка как субъекта новой для него деятельности («Я - ученик!»). Это этап, на котором закладываются основы обобщенного и целостного представления о мире, человеке, его творческой деятельности.

Одним из основных показателей становления личности школьника является познавательный интерес, уровень развития которого в значительной мере определяет продуктивность процесса обучения. Важность развития познавательного интереса у учащихся в современных условиях обучения не вызывает никаких сомнений. Однако вопрос о том, каким образом достигнуть наибольшего эффекта в его развитии, до сих пор остается открытым. Решение этой проблемы невозможно без теоретического обоснования сущности понятия "познавательный интерес".

При рассмотрении данного вопроса мы будем опираться на теоретические положения психологии и педагогики, раскрывающие сущность и основные характеристики интереса, его значение в развитии личности.

Интерес в буквальном переводе с латинского (interest) означает - "важно, имеет

значение". В педагогической энциклопедии интерес трактуется как реальная причина действий человека, стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности.

Понятие "интерес" многозначно. Его содержание связывают как с характеристикой социальных групп разной общности (общественные интересы), так и с характеристиками личности (личностные интересы).

Познавательный интерес - важнейшая область общего феномена интереса. Его предметом является самое значительное свойство человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но и в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость. Своеобразие познавательного интереса состоит в сложном отношении к миру предметов, явлений, в глубоком их изучении, в постоянном и самостоятельном добывании знаний в интересующей области, в активном и деятельном приобретении необходимых для этого способов, в настойчивом преодолении трудностей.

В исследованиях Г.И. Щукиной познавательный интерес определяется как "избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями. Это устойчивое образование, которое в ходе... увлеченной деятельности уже не нуждается во внешней стимуляции и как бы самоподкрепляется" Она указывает, что этот интерес не процессуальный, а интерес к подлинному продуктивному познанию, в результате которого появляется нечто новое в развитии учащегося в целом. [14]

Несколько иную точку зрения высказывает Н.Г. Морозова[8]. Познавательными она называет интересы, направленные на процесс учебного познания и на его результаты. Она рассматривает интерес как "эмоционально-познавательное отношение (возникающее из эмоционально-познавательного переживания) к предмету или к непосредственно мотивированной деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности".

В.Б. Бондаревский, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн считают, что познавательный интерес выступает[2,9]:

как избирательная направленность психических процессов человека на объекты и явления окружающего мира;

как тенденция, стремление, потребность личности заниматься именно данной областью явлений, деятельностью, которая приносит удовлетворение;

как особое, избирательно наполненное активными помыслами, яркими эмоциями, волевыми устремлениями отношение к окружающему миру, его объектам, явлениям, процессам.

Познавательный интерес рассматривается рядом авторов как потребность в знаниях, ориентирующая человека в окружающей действительности, заставляющая его активно стремиться к познанию, к поиску способов и средств удовлетворения имеющейся у него "жажды знаний».

В.А. Сластениным познавательный интерес рассматривается как внутренняя движущая сила учения, проявляющаяся в целенаправленном состоянии школьника, обусловленном знаниями, умениями, опытом творческой деятельности, характеризующаяся потребностью в знаниях, готовностью к активному познанию как деятельностью, приносящая удовлетворение [11].

Ш.А. Амонашвили определяет познавательный интерес как форму стремлений личности, как направленность самостоятельного поиска, постижения секретов, свободного обсуждения проблемы, решения трудных задач, утверждения собственного мнения.[2]

С точки зрения С.Л. Рубинштейна, интерес - это направленность помыслов, мыслей; потребность - желаний, влечений. Потребность вызывает желание обладать

предметом, интерес - стремление ознакомиться с ним. С насыщением потребность исчезает, удовлетворение же интереса - стимул его дальнейшего совершенствования и углубления.[2]

Потребности первичны, а интересы развиваются на основе потребностей, основные побудители деятельности человека - не сами потребности (как нужда в восполнении какого-то недостатка), а интересы, чувства, убеждения и взгляды, которые становятся источником действенных стремлений личности. Потребность - непосредственное выражение необходимости в структуре субъекта, она всегда требует своего удовлетворения. Это - исходная причина деятельности. Интерес связан с необходимостью через потребность.

Младший школьник находится в новых для него условиях — он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности. Яркие различия у младших школьников наблюдаются в области познавательных интересов. Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета в начальных классах встречается редко, обычно он сочетается с ранним развитием специальных способностей. Таких детей, считающихся одаренными, — единицы. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня. Но хорошо успевающих детей привлекают разные, в том числе самые сложные учебные предметы. Они ситуативные, на разных уроках, при изучении разного учебного материала дают всплески интереса, подъемы интеллектуальной активности. Формирование познавательных интересов у младших школьников происходит в форме любопытства, любознательности с включением механизмов внимания (поэтому некоторые авторы, как уже говорилось, принимают внимание за интерес; но внимание - это только механизм проявления ситуативного интереса). Переход интереса с одной стадии своего развития на другую не означает исчезновения предыдущих. Они остаются и функционируют наравне с вновь появившимися формами.

К развитию интереса можно отнести и случаи преобразования познавательного интереса в учебный интерес. Формирование познавательных интересов у школьников начинается с самого начала обучения в школе. Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется у младших школьников интерес к содержанию учебной деятельности, потребность приобретать знания. На этой основе и могут сформироваться у младшего школьника мотивы учения высокого общественного порядка, связанные с подлинно ответственным отношением к учебным занятиям. Учитель должен воспитывать именно такие мотивы учения, добиваться осознания детьми общественного значения учебного труда. И форсировать этот процесс не следует, пока для него не созданы соответствующие предпосылки.

Формирование познавательного интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьника чувства удовлетворения от своих достижений. В первые годы обучения все интересы младшего школьника развиваются очень заметно, особенно познавательный интерес, жадное стремление узнать больше, интеллектуальная любознательность. Сначала появляются интересы к отдельным фактам, изолированным явлениям (1-2 классы), затем интересы, связанные с раскрытием причин, закономерностей, связей и взаимозависимостей между явлениями. Если первоклассников и второклассников чаще интересуется, «что это такое?», то в более старшем возрасте типичными становятся вопросы «почему?» и «как?». С развитием навыка чтения складывается интерес к чтению определенной литературы, у мальчиков быстро формируется интерес к технике. С 3 класса начинают дифференцироваться учебные интересы.

Проблеме развития познавательного интереса у младших школьников посвящен

целый ряд исследований, рассматривающих его как мотив познавательной деятельности. Содержанием познавательных интересов могут быть разные области окружающей действительности, в том числе и мир неживой природы. Особую значимость для нас представляют исследования, направленные на познание мира техники.

Влияние познавательного интереса на формирование личности обеспечивается рядом условий: - уровнем развития интереса (его силой, глубиной, устойчивостью); - характером (многосторонними, широкими интересами, локальными -стержневыми либо многосторонними интересами с выделением стержневого); -местом познавательного интереса среди других мотивов и их взаимодействием; -своеобразием интереса в познавательном процессе (теоретической направленностью или стремлением к использованию знаний прикладного характера); -связью с жизненными планами и перспективами. Указанные условия обеспечивают силу и глубину влияния познавательного интереса на личность младших школьников.

Таким образом, развитие познавательных интересов прямо зависит от организации учебной работы. Поэтому учителю необходимо ориентироваться на закономерности развития познавательных интересов младших школьников, помнить, что развитие идет от простого к сложному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому, от описания к объяснению. Для развития познавательных интересов важно соблюдать принцип: чем младше учащиеся, тем нагляднее должно быть обучение и тем большую роль должно играть активное действие.

Общеизвестно, что все дети любят смотреть телевизор. Кроме того, это удобно и родителям. Включил мультфильм и пошел свои дела делать.

Современные дети отличаются от детей предшествующих поколений. Они, с одной стороны, более мобильны, раскрепощены, с другой стороны, несдержанны и эгоистичны. Что изменило современного ребенка?

Формирование личности человека начинается в раннем детстве, основным средством влияния на развитие детей в раннем возрасте является - мультфильм. Мультфильм – это талант и творчество, кропотливый труд людей. По сравнению со сказками мультфильмы появились относительно недавно. Мультфильмы играют значительную роль в развитии ребенка, они участвуют в подготовке его к дальнейшей жизни. Для ребенка внешность куклы-мультяшки имеет особое значение. Положительные персонажи должны быть симпатичными или даже красивыми, а отрицательные - наоборот. В случае, когда все персонажи ужасны, уродливы, страшны вне зависимости от их роли, у ребёнка нет четких ориентиров для оценки их поступков.

За последние годы на телевидении появляется большое количество различных мультфильмов, как отечественного, так и зарубежного, в основном американского, производства. Вызывают много вопросов новые технологии создания мультфильмов (компьютерная графика, различные спецэффекты и т.д.). Если старые кукольные и рисованные мультфильмы, были естественны, как по способу производства, так и по восприятию и не наносили вреда не устоявшейся психике ребёнка, современные мультфильмы часто не несут добра, мирозидания и порядочности. Закономерно возникает

вопрос, какие мультфильмы следует смотреть детям? Подобные вопросы интересуют не только психологов и педагогов, но и родителей. Мультфильмы неслучайно любимы детьми самого разного возраста. Яркие, зрелищные, образные, с одной стороны, и простые, ненавязчивые, доступные с другой, мультики, близки по своим развивающим, воспитательным возможностям сказке, игре, живому человеческому общению. Персонажи мультипликационных фильмов демонстрируют ребёнку самые разные способы взаимодействия с окружающим миром. Они формируют у малыша первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. Через сравнение себя с любимыми героями ребёнок имеет возможность

научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим.

Но мультфильмы бывают разные - есть добрые, без крови и насилия, в которых поются песни о дружбе. А есть и такие, сюжет которых полностью построен на драках, сражениях, перестрелках, убийствах.

Главные герои американских мультфильмов агрессивны, они стремятся нанести вред окружающим, нередко калечат или убивают других персонажей, причём подробности жёстокого, агрессивного отношения многократно повторяются, детально раскрываются, "смакуются". Последствием просмотра такого мультфильма может стать проявление жестокости, безжалостности, агрессии ребёнком в реальной жизни.

Если говорить о «советских» мультфильмах, то они хороши тем, что в них отражается положительная для ребенка, картина мира. В основе своей она православная, потому что зло в этой картине мира не вечно, а вечно - добро. И в этой доброй картине мира существует отрицательный персонаж, который, как правило, легко перевоспитывается. И оказывается, что он такой злобный только потому, что с ним никто не дружил, его никто не любил, никто ему не сочувствовал. Очень важно, что в «советских» мультфильмах злой персонаж подавался в юмористической форме, что уравновешивало его отрицательную сущность.

Однако, какими бы «правильными» ни были фильмы, все-таки набирать опыт общения, формироваться, взрослеть лучше в реальной жизни. Телевизионный опыт ограничен, он погружает ребенка в мир эмоций и переживаний, но не дает свободы действия, а ведь опыт, основанный на своих пробах и ошибках гораздо ценнее, чем пример мультипликационных персонажей.

Современный выбор мультфильмов огромен. Но не всегда они исполнены в надлежащем качестве, а хорошее оформление и качественный звуковой ряд очень важны для детей, особенно в самом младшем возрасте. Поэтому родителям стоит обратить на это особое внимание и не использовать второсортную продукцию только из-за того, что на ней стоит наклейка «развивающая».

Безусловно, современная мультипликация имеет неоднозначное влияние на ребенка. С одной стороны, современные мультфильмы носят все более развлекательный характер, некоторые из них даже сложно назвать детскими, так как они могут содержать в себе и грубую лексику, и сцены насилия, и модели асоциального поведения, что может негативно влиять на ребенка. В этом случае, особенно в отсутствии пояснений и комментариев взрослых, нравственно-эстетическое пространство мультфильмов, через которые ребенок усваивает нормы поведения, может стать для него опасным. С другой, мультипликационное кино как вид искусства обладает чрезвычайно высоким потенциалом художественно-эстетического, нравственно-эмоционального воздействия на детей, а также широкими воспитательно-образовательными возможностями. Перед родителями и педагогами стоит важная задача не только отобрать положительные в плане формы и содержания мультфильмы, но и в полной мере использовать в работе с детьми их педагогический потенциал. Это возможно при систематическом и целенаправленном процессе медиаобразования в условиях современного информационного общества.

Список литературы:

- 1 Байдельдинова Г.К. Формирование познавательных интересов у младших школьников. – Алма-Ата, 1976.
- 2 Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие для студентов пед. Институтов. Под ред. проф. А.В. Петровского. - М., Просвещение, 2003, с. 86
- 3 Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2001-590с.
- 4 Додонов Б.И. О сущности интересов и подходе к их исследованию Советская педагогика.- 1971
- 5 Горчинская А.А. Развитие познавательного интереса младших

- школьников в учебной деятельности. Челябинск, 1999.
- 6 Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 2006, с. 89
 - 7 Зубков Т.И. Формирование познавательной активности учащихся нач. кл. - Дисс. канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2003
 - 8 Морозова Н.Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. М.: 1998.
 - 9 Мухина В.С. Возрастная психология, 4-е изд.- М 1999-456с
 - 10 Ребутовская Е. Возрастная динамика познавательного интереса. – М.: 1998.
 - 11 Слостёнин Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. - М., Просвещение, 2005, с. 160
 - 12 Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М.: Просвещение, 1965.
 - 13 Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности уч-ся. - М., 2003, с. 93
 - 14 Щукина Г.И. Эксперимент как метод изучения познавательных интересов школьников // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Вып. 1. Л., 1975.
 - 15 [http:// www.blogimam.com/author/svetlana](http://www.blogimam.com/author/svetlana)

Валеев Р. М.¹, Валеева Р. З.²

¹д.и.н., профессор кафедры востоковедения и исламоведения
ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет»
Россия, г. Казань E-mail: valeev200655@mail.ru

²к.п.н, доцент Казанский государственный университет культуры и искусств, E-mail: rozazv@mail.ru

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ВОСТОКОВЕДЕНИЕ В КАЗАНИ: ИСТОКИ И РАЗВИТИЕ (XIX – XX ВВ.)

Аннотация: В докладе представлены история казанского университетского востоковедения, основные этапы и направления формирования и развития образования и науки о Востоке в XIX – начале XX вв. Прослеживаются взаимодействие и взаимовлияние основных востоковедческих учебно-исследовательских центров Казани XIX в. – 20-х гг. XX в. Выявлены роль и значение казанского центра отечественного и мирового востоковедения.

Ключевые слова: Россия, Восток, Центры востоковедения в России, Востоковедение в Казанском университете. Востоковеды.

Valeev R. M. ¹, Valeeva R. Z. ²

¹д.и.н., professor of department of oriental studies and Islamic studies
FGBOU WAUGH "The Kazan (Volga) Federal university"
Russia, Kazan E-mail: valeev200655@mail.ru

²к.п.н, associate professor Kazan state university of culture and arts, E-mail: rozazv@mail.ru

THE UNIVERSITY ORIENTAL STUDIES IN KAZAN: SOURCE AND DEVELOPMENT (THE 19 TH CENTURY – 20 TH CENTURY)

Abstract: The authors has presented the history of university oriental studies, main stages and directions of forminy and development of education and science about of Asia in the 19th century – of the 20th century. The interaction and mutual influence of basic oriental

educational and research centres of Kazan in the 19 th century the twentieth of the 20 th century has been traced. The role and significance of Kazan centre for the Russian and world orient studies have been re-vealed.

Keywords: Russia, Orient, Oriental Studies, Centers of Oriental Studies in Russia, Oriental Studies at Kazan University, Orientalists.

Современная отечественная востоковедная историография истории ориенталистики в Казани включает немало новых оригинальных творческих работ, основанных на разнообразных источниках и проникнутых исследовательскими оценками, новыми подходами и идеями[1]. Обобщая итоги и направления отечественной историографии к рубежу XX-XXI вв. проблемы истории российского востоковедения, в том числе казанского центра востоковедения необходимо сформулировать следующие основные выводы.

Актуальной остается одна из важнейших задач – историографический и историко-научный анализ работ по истории востоковедения в России XIX–XX вв. Возникновение и развитие нового научного направления – историографии истории отечественного востоковедения – представляет собой важное научное и культурное событие.

К сожалению, обширная литература по истории отечественного востоковедения XVIII – XX вв. не позволяет воссоздать картину углубления профессионализации педагогической и исследовательской деятельности ученых-востоковедов, формирования этого уникального сообщества, институционализации и генезиса различных форм востоковедческого образования и науки о Востоке в России.

В настоящее время также не написаны академические научные биографии многих российских востоковедов XIX–XX вв., в том числе казанских востоковедов XIX – нач. XX вв. Также мало представлен в историографии отечественного востоковедения такой тип биографической литературы, как научно-популярная биография. Интересным представляется изучение типологии биографий отечественных и зарубежных ориенталистов и эволюции историко-научной востоковедной биографии.

Также менее всего воссоздан социокультурный и мировоззренческий кон-текст жизни и деятельности востоковедов и дан анализ педагогических, исследовательских и культурных традиций и новаций в востоковедческих центрах России, слабо исследована история научной ориентальной мысли. В последующих работах, посвященных истории отечественного востоковедения, представляется перспективным изучение внешних, социокультурных, политических и мировоззренческих факторов, повлиявших на достижения в научных дисциплинах, рост знаний о Востоке и судьбу ориенталиста в развитии востоковедческого познания.

Казань – столица современного Татарстана остается одним из исторических городов евразийской ойкумены и уникальным научным и культурным центром цивилизаций Востока и Запада. Этот историко-географический и геополитический город и регион между Волгой и Уралом стал олицетворением исторической Родины тюркских, финно-угорских, славянских этносов и других современных народов Евразии. Также известные средневековые государства и общества Волжская Булгария, Джучиев улус и Казанское ханство представляются историческими символами евразийского мира.

Казань и Казанский университет – колыбель евразийской науки и образования. В XIX-XX вв. здесь сформировались и развивались научные и образовательные школы и направления, получившие международное признание. Особенно в XIX – начале XX вв. Казань как место встречи и свидания двух миров – западного и восточного (А.Герцен) стал центром российского и мирового востоковедения. Знания и наука о Востоке являлись органической частью евразийских гуманитарных исследований в России.

В XVIII – начале XX вв. в России формировалась и развивалась система

организации востоковедения, углублялись научные и мировоззренческие принципы научно-исследовательской работы востоковедов - ученых и практиков. Знания и наука о Востоке являлись органической частью отечественных гуманитарных исследований. В XIX веке востоковедное знание приобретает подлинно научный характер. Зарождение востоковедения в России было связано прежде всего государственными интересами и общественными потребностями. В генезисе российского востоковедения – научного направления изучения азиатских государств и народов своеобразная научная революция произошла в конце XVIII - первой половине XIX в. В этом процессе важную роль сыграли университеты России. Во второй половине XIX - начале XX вв. активизировалось развитие филологической и исторической мысли в ориенталистике, новых методик и приемов исследования. Научное и общественное значение российского востоковедения, его уровень определялся накоплением объективных знаний о народах и странах Востока и интересом государства и общества к их осмыслению. В XIX - начале XX в. получает развитие научное классическое востоковедение, связанное с восточными языками, литературой и историческими памятниками, древней и средневековой историей и культурой народов зарубежного Востока, азиатских территорий и народов Российской империи. В основе российского востоковедения лежали разнообразные внешнеполитические, торгово-экономические и научно-культурные связи со странами Востока, масштабные задачи социокультурного освоения Востока России, европейское ориентальное образование и наука и, в особенности, самобытные национальные научные школы и культуры восточных народов России.

В первой половине XIX в. “восточная словесность и древность” олицетворяли понятие востоковедения в России. В последней четверти XIX в. ведущими учеными-ориенталистами была сформулирована основная задача отечественного востоковедения - передавать студентам и обобщать “все знания относительно Востока, добываемые наукой, а не одни только языки его”[2].

В начале XX в. востоковедение в России представляло особую систему знаний об истории и культуре народов Востока. Стержнем сформировавшегося классического востоковедения в России в начале XX в. стали восточное языкознание и исследования памятников традиционной восточной письменности и материальной культуры. Знание и использование классических и живых восточных языков, письменных текстов или памятников материальной культуры народов Востока - ключевые черты российского университетского и академического востоковедения. В XIX-XX вв. академическое и университетское направления отечественного востоковедения характеризуются взаимодействием с государством и обществом, обновлением тематики и изменением пропорций научных дисциплин, появлением новых форм организации исследований и объединения ученых-востоковедов, международными научными и культурными контактами с Азией и Европой.

В истории востоковедения в России в XIX-XX вв. прослеживаются научные школы, имеющие определенное географическое положение - петербургская, московская, казанская школы и др. В этих востоковедческих центрах заметны традиции и новации в систематизации преподавания восточных предметов и организации знания о народах и территориях Азии. Востоковедение, как сформировавшееся специальное гуманитарное образование и наука, структурировалось с образованием восточных кафедр, с появлением соответствующих программ и учебных пособий. Природа востоковедческого знания и науки о Востоке в XIX- начале XX вв. характеризуется возрастающей специализацией отдельных филологических и исторических дисциплин и усилением процесса дифференциации. Заметно возрастание взаимозависимости различных отраслей и дисциплин востоковедения. В современной ориенталистике получили развитие специальные вспомогательные дисциплины - нумизматика, источниковедение, палеография, эпиграфика, археография, сфрагистика, геральдика и

т.д. Востоковедческое образование и наука о Востоке приобрели системный, комплексный и интегрированный характер.

В XIX - начале XX вв. петербургский, московский, казанский и другие центры востоковедения оказали решающее влияние на развитие отечественной науки, культуры, литературы и искусства. Отечественная наука о Востоке существенно повлияла на социокультурные процессы в обществе - ослабевал "варварский образ" Азии, утверждались научные знания об истории и культуре восточных народов, расширялись и углублялись представления об окружающих азиатских странах, усиливались историко-культурные связи народов России с Востоком. Она утверждала в российском обществе уважение к чужой культуре и самостоятельную ценность традиционных культур Востока. Принципы гуманизма, равноправия и равнозначности цивилизаций и культур выделяются в деятельности отечественных востоковедов. Стремление к познанию и признанию культур народов и цивилизаций Востока превращалось в осознанную потребность общества и государства. Образование и наука о Востоке стали важным элементом и продуктом культуры народов, проживающих в России. Особое геополитическое и географическое положение России между Европой и Азией, между Востоком и Западом способствовало развитию феномена научного и практического ориентализма. Синтез историко-географических, этнических зон, культур и религий играл в прошлом и настоящем востоковедения огромную роль.

Университетское востоковедение в Казани занимает особое место в истории отечественной и мировой ориенталистики XIX-XX вв. Преподавание восточных языков и научные востоковедные исследования в университете и в других образовательных и научных центрах представляются феноменом отечественной культуры и науки. Научная и педагогическая деятельность востоковедов значительно способствовали дальнейшему становлению и развитию востоковедения как гуманитарного образования и науки. Их труды до сих пор представляют собой ценнейшие источники научных исследований и истории российского востоковедения. Разряд восточной словесности университета в Казани положил начало систематическому и комплексному востоковедному образованию в России. Университетское востоковедное образование и наука о Востоке в России в XIX- начале XX вв. становится основой и формой развития науки о Востоке и в целом социально-политической и общекультурной деятельности во всех сферах общества и государства.

На протяжении XIX - XX вв. в казанском университетском востоковедении произошли организационные, научно-исследовательские и социокультурные изменения. Этот период, несмотря на переломные вехи истории востоковедения в Казанском университете характеризуется поступательностью и непрерывностью развития образования и науки.

Истоки официального преподавания восточных языков в Казани, в первую очередь, связаны с Первой Казанской гимназией. Преподавателями татарского языка на протяжении многих лет были известные педагоги-просветители Сагит Хальфин, Исхак Хальфин и Ибрагим Хальфин. Первая Казанская гимназия стала крупным светским учебным заведением России, где шло преподавание ряда восточных языков. Она явилась учебно-педагогической базой становления и развития казанского университетского востоковедения в первой половине XIX века. Изучение восточных языков в этой гимназии тесно связано с формированием системы регулярного преподавания азиатских языков в общеобразовательных светских и духовных школах Российской империи.

В 70-90-е гг. XVIII в. преподавание татарского языка в Первой Казанской гимназии не отличалось от других общеобразовательных учебных заведений России, где изучали восточные языки. На протяжении первой половины XIX века во многих российских гимназиях и училищах, за исключением Первой Казанской гимназии, положение с преподаванием восточных языков радикально не изменилось.

В истории преподавания восточных языков в Первой Казанской гимназии и его

развитии выделяются следующие значимые периоды и рубежи - до 1836 г.; 40-е гг. XIX в. и 1854-1855 гг., когда Министерством народного просвещения были приняты официальные меры по закрытию восточного отделения Первой Казанской гимназии и разряда восточной словесности Казанского университета.

В 20-х гг. - первой половине 30-х гг. XIX в. в Первой Казанской гимназии формируется система преподавания азиатских языков - арабского, персидского, татарского, монгольского с целью подготовки переводчиков и учителей для государственных нужд империи. Именной указ императора от 2 января 1836 г. “с приложением положения и штата о преподавании в Первой Казанской гимназии восточных языков” способствовал сохранению и развитию системы обучения восточным языкам. В 30-50-х гг. XIX в. был сформирован основной преподавательский состав по изучению воспитанниками гимназии восточных языков.

В 20-х гг. – первой половине 30-х гг. XIX в. в Первой Казанской гимназии идет формирование системы преподавания азиатских языков – в 1822 г. было впервые официально введено изучение арабского и персидского языков с преподавателем Ф.И.Эрдманом; в 1826 г. на должность преподавателя мусульманских языков был назначен Мирза Казем-Бек; в 1827 г. и 1833 г. И.Верниковский назначался преподавателем арабского языка; в 1828 г. А.Онисифоров стал преподавателем татарского языка; в 1833 г. К.Фойгт и А.Попов были утверждены преподавателями персидского и монгольского языков; в 1835 г. Мирза Казем-Бек стал преподавать турецко-татарский язык; в июне 1835 г. по докладу министра народного просвещения С.С.Уварова утвержден указ Николая I о введении преподавания в программу гимназии г. Казани арабского, персидского, татарского, монгольского языков с целью подготовки переводчиков для ведомств империи и т.д.[3] Эти официальные мероприятия расширили круг восточных языков и определили статус основного востоковедного среднего учебного заведения в России в первой половине XIX в.

В 30–50-е гг. XIX в. был сформирован основной преподавательский состав, который преподавал воспитанникам гимназии восточные языки: в апреле 1836 г. на должности преподавателей и практикантов восточных языков были утверждены – М.Казем-Бек (турецко-татарский язык), К.Фойгт (персидский язык), М.Первухин (арабский язык), А.Попов (монгольский язык), лама Г.Никитуев (практические занятия по монгольскому языку), Н.Сонин (практические занятия по персидскому языку), мулла М.Алиев (практические занятия по турецкому языку); в ноябре 1838 г. в программу гимназии был введен китайский язык и назначен преподавателем архимандрит Даниил; в 1842 г. Г.Гомбоев назначен преподавателем монгольского языка; в октябре 1842 г. введен армянский язык с преподавателем С.И.Назарьянцем; в январе-феврале 1843 г. М.-Г.Махмудов был назначен преподавателем восточной каллиграфии и до 1855 г. преподавал также турецко-татарский язык; в сентябре 1845 г. Абд.Казем-Бек определен сверхштатным лектором турецко-татарского языка; в 1848 г. на должности восточных языков были назначены – В.Михайлов (татарский язык), К.Попов (персидский язык), М.Навроцкий (арабский язык), Г.Гладышев (армянский язык); в декабре 1852 г. Ахмет бен Хусейн назначен надзирателем живого арабского языка; в 1853 г. прекратилось преподавание армянского языка, К.Голстунский стал исполнять должность учителя монгольского языка и утверждена “таблица распределения уроков по классам” с восточными языками – арабский, персидский, турецко-татарский, монгольский, китайский, маньчжурский и т.д.

В Первой Казанской гимназии преподавали восточные языки студенты и кандидаты университета – Ян (Иван) Верниковский (арабский язык), Сергей Рушко (китайский язык), Иван Ладухин (китайский язык), Иван Иванов (персидский язык) и др.

В ходе официальных мероприятий к середине XIX в. разряд восточной словесности Казанского университета стал очагом университетского востоковедения в

России и Европе. В первой половине XIX в. формируется высшая востоковедческая школа в Казанском университете. Главной особенностью стало складывание системы отечественного университетского востоковедного образования и науки о Востоке в Казани и в целом важного ориентального центра России.

В 1835-1837 гг. основные курсы восточных языков: арабский, турецко-татарский, персидский и монгольский - были объединены в разряд восточной словесности философского факультета Казанского университета.

Формирование семи восточных кафедр, охватывающих крупнейшие ареалы Востока, явилось значительным научным и историко-культурным событием. История образования и деятельности востоковедных кафедр университета имеет особое значение. Судьба восточных кафедр университета и их учебно-педагогическая и научная роль была неоднозначной. В первой половине XIX в. ведущую роль играли кафедры, специализирующиеся по мусульманскому Востоку и Центральной Азии.

Основой разряда восточной словесности Казанского университета в 1828-1854 гг. стали арабо-персидская (1828), турецко-татарская (1828), монгольская (1833), китайская (1837), санскритская (1842), армянская (1842) и калмыцкая (1846) кафедры. В 40-х гг. XIX в. планировалось открытие трех новых восточных кафедр - индустанского, тибетского и еврейского языков.

В 1851-1854 гг. указы Николая I "О прекращении преподавания восточных языков в Казанском императорском университете и о создании в Петербурге Азиатского института" (ноябрь, 1851 г.) и "О прекращении преподавания восточных языков в Казанском императорском университете" (октябрь, 1854 г.) предопределили новую правительственную политику по созданию ведущего востоковедческого центра России во второй половине XIX - начале XX вв. в Петербурге.

В первой половине - середине XIX в. разряд восточной словесности Казанского университета становится учебным и научным центром изучения истории и культуры народов мусульманского Востока. Этот период связан с развитием научных дисциплин - тюркологии, иранистики, арабистики, исламоведения и т.д. Страны зарубежного мусульманского мира - Османская империя, Персия, Арабский Восток и регионы традиционного распространения ислама Российской империи (Поволжье и Приуралье, Кавказ и Средняя Азия, Крым) стали объектом исследования в трудах и статьях казанских университетских востоковедов - Х.Д.Френа, И.Хальфина, Ф.И.Эрдмана, А.К.Казем-Бека, С.И.Назарьянца, И.Н.Березина, В.Ф.Диттеля, И.Ф.Готвальда и др.

Исследование истории и культуры народов мусульманского мира было сконцентрировано по следующим основным направлениям - подготовке и изданию учебных программ, пособий, учебников, хрестоматий, словарей; ком-плектации фонда восточных рукописей и книг; сбору, изучению, и публикации письменных и материальных восточных памятников и источников; переводов восточных авторов; осуществлении научных путешествий на мусульманский Восток; оригинальных филологических, исторических, культурологических, естественно-географических, археологических и этнографических публикаций и т.д.

В первой половине - середине XIX века в Казанском университетском востоковедении история и культура народов Центральной и Южной Азии стали объектом научного исследования. В Казанском университете формировались и развивались монголоведение, калмыковедение, китаеведение, маньчжуроведение и санскритология. Благодаря научным трудам востоковедов О.М.Ковалевского, А.В.Попова, архимандрита Даниила, И.П.Войцеховского, В.П.Васильева, П.Я.Петрова, Ф.Ф.Боллензена и других преподавание и изучение языков, истории, этнографии и культурного наследия народов Монголии, Калмыкии, Бурятии, Китая и Индии получили в казанском востоковедении систематический и интенсивный характер. В их учебной и научной деятельности наиболее заметны изучение и преподавание языков, сбор материалов по географии и страноведению, знакомство и текстологическое

исследование рукописей и сочинений, контакты с живыми носителями языков, путешествия в регионы и государства Центральной Азии, составление грамматик, словарей и хре-стоматий.

С закрытием разряда восточной словесности в университете научно-исследовательская и педагогическая традиция в области региональных отраслей востоковедения была прервана. Намеченное комплексное и систематическое изучение традиционных обществ и государств мусульманского Востока, Центральной и Южной Азии в Казанском университете фактически прекратилось.

Востоковедение в Казани во второй половине XIX - первых двух десятилетиях XX вв. связаны с организацией и преподаванием восточных языков в Казанском университете, деятельностью востоковедных обществ - "Восточного общества" (1855 г.), "Общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете" (1878-1929 гг.) и новыми востоковедческими учебными заведениями и ассоциациями на этапе становления советского востоковедения в 1917-20-е гг. XX в. На этом этапе характерно желание возродить востоковедческую работу. В эти годы исключительную роль в возрождении востоковедения в университете и в целом в казанском гуманитарном центре сыграли И.Ф.Готвальд, М.Г.Махмудов, И.Н.Холмогоров, Х.Фаизханов, Н.И.Ильминский, В.В.Радлов, Ш.Марджани, Н.В.Крушевский, И.А.Бодуэн де Куртенэ, М.П.Веске, Н.Ф.Катанов, Н.И.Андерсон, Н.И.Ашмарин, К.Насыри, Н.В.Никольский, Я.Г.Калима, Г.С.Губайдуллин, С.Е.Малов и многие другие. Многонациональный характер казанской ориенталистики - важная особенность научного и культурного центра России. С их именами связаны востоковедные исследования в Казани в конце XIX - первых десятилетиях XX в. и тесные научные контакты с российскими и зарубежными востоковедами.

В 60-х - начале 70-х гг. XIX в. преподавание арабского, персидского и турецко-татарского языков в университете вели И.Н.Холмогоров и Н.И.Ильминский. Практика преподавания восточных языков в университете только "для желающих" в 60-х гг. - первых десятилетиях XX в. не позволила полностью возродить уникальное комплексное историко-филологическое и источниковедческое наследие казанского университетского востоковедения. Преподаватель восточных языков профессор Н.Ф.Катанов в 90-х гг. XIX в. и до 1922 г. наиболее полно ощутил в своей педагогической деятельности отсутствие официального статуса востоковедения как предмета университетского преподавания и науки в Казани.

Историко-научным рубежом воссоздания востоковедческих кафедр Казанского университета - угро-финской и турецко-татарской филологии стала середина 80-х гг. XIX в. У истоков этого события стояли И.А.Бодуэн де Куртенэ, Н.И.Ильминский, В.В.Радлов и М.П.Веске. Возрождение традиций тюркологических исследований в университете будет связано с именем выпускника арабско-персидско-турецко-татарского разряда факультета восточных языков Петербургского университета Н.Ф.Катанова. Роль и значение его в возрождении Казанского университета и Казани как крупного российского и мирового востоковедческого центра неопределима.

Во второй половине XIX – начале XX вв. в Казани кроме университета действовали высшие учебные заведения с преподаванием восточных языков, существовали объединения востоковедов, сохранялись и развивались основные направления преподавательской и исследовательской деятельности казанских ориенталистов. Казанские востоковеды собирали и изучали огромный лингвистический, исторический, археологический и этнографический материал, связанный с народами Востока. Научный фундамент востоковедческих исследований в Казани, сформировавшийся в первой половине XIX в. в университете получил преемственное развитие.

В 1917-20-е годы происходит становление советского востоковедения в Казани. Новые внутренние и внешнеполитические задачи, поставленные Ок-тябрем, потребовали создания новых и реорганизации системы существующих учебных

заведений востоковедения в основных его центрах - Петрограде, Москве, Казани, Владивостоке. В 1920-е гг. в востоковедных центрах России и Советского Союза продолжали работать представители дореволюционных ориентальных школ. В то же время формировалась новая генерация отечественных востоковедов. Важными чертами этих лет становятся - преемственность востоковедных исследований, конфронтация научных и идейных позиций и концепций, изменение направлений изучения Востока и в целом размывание отечественного классического востоковедения.

Становление и развитие советского востоковедения в Казани тесно связано с учебной и научной деятельностью Северо-Восточного археологического и этнографического института (1917-1921), Восточной академии (1921-1922), Казанского университета, Научного общества татароведения (1923-1929) и Общества археологии, истории и этнографии и т.д. На их базе прослеживается тенденция возрождения востоковедного наследия. Деятельность этих учебных заведений и научных ассоциаций - важный показатель новых организационных форм российского востоковедения в 1920-е годы. Научное содружество ученых-гуманитариев из представителей народов России явилось продолжением уникальной традиции, заложенной в казанском университетском востоковедении с первой половины XIX в.

В советскую эпоху востоковедение в Казани было тесно связано с историческими, археологическими, филологическими и искусствоведческими и другими гуманитарными исследованиями. В 20 - 30 -х гг. XX в. традиции казанского востоковедения продолжались в научной деятельности Г.Ибрагимова, Дж.Валиди, Г.Губайдуллина, Х.Атласова и др. Развитие различных отраслей татарского языкознания связано с научно-педагогической деятельностью Дж.Валиди, Г.Алпарова, В.А.Богородицкого, Г.Рахима, М.Курбангалиева, Р.Газизова, Г.Шарафа и др. В 1939 г. организуется Татарский институт языка, литературы и истории имени Г.Ибрагимова, в 1944 г. открывается отделение татарской филологии при Казанском университете, которые стали основными центрами востоковедения.

В 60 - 90-х гг. XX в. востоковедение в Казани характеризуется новым этапом развития. Развернулись исследования по проблемам истории и археологии, языка, литературы, фольклора, общественно-философской мысли и этнографии татарского народа, проблем взаимосвязи и взаимовлияния культур народов Поволжья и Приуралья. Проводится большая работа по выявлению археологических памятников и составлению археологической карты Татарстана, изучаются археологические памятники, начиная с каменного века до позднего средневековья. Особый интерес имеют многолетние исследования археологами Биляра, Булгар и других центров Волжской Булгарии. Организуются археографические и фольклорные экспедиции. Издаётся свод татарского фольклора. Составной частью этих исследований стали сбор произведений устного народного творчества, древних рукописей и книг на старотатарском, арабском, персидском, турецком и других восточных языках. Эти рукописи и книги, со-средоточенные в библиотеках Казанского университета и Института языка, литературы и истории им. Г.Ибрагимова представляют огромный научный интерес для языковедов, литературоведов, историков, фольклористов и философов.

Собрано и сдано на хранение более 13 тыс. рукописных памятников,

Продолжается изучение многообразного наследия выдающихся татарских ученых, литераторов, богословов, поэтов и политиков Кул Гали, Кутб, Мухаммедьяра, Сайф Сараи. Б.Ваисова. Кулшарифа, А.Курсави, А.Утыз-Имяни, Ш.Марджани, К.Насыри, Х.Фаизханова, Г.Баруди, Г.Гумери, З.Камали, М.Бигиева, Р.Фахретдинова, Ф.Карими Г.Исхаки, Ф.Туктарова, Г.Кулахметова, С.Рамеева, Х.Ямашева, М.Султан-Галиева и многих других.

Учеными и преподавателями университета и других казанских гумани-тарных центров опубликованы многочисленные работы по истории казанского

востоковедения, проблем современного развития стран Азии и Африки и исламоведения, международных отношений эллинистических государств Востока, по источниковедению тюркоязычных письменных памятников, татарскому языкознанию и литературе и т.д.

Современный этап казанского востоковедения характеризуется возрождением преподавания восточных языков в общеобразовательных учебных заведениях и вузах; образованием факультета татарской филологии, истории и восточных языков; воссозданием Института востоковедения (2000 г.) и образованием Института международных отношений, истории и востоковедения КФУ (2013), активизацией деятельности традиционных мусульманских высших учебных заведений в Казани, расширением научных и культурных (духовных) контактов со странами зарубежного Востока, переориентацией исследований в изучении истории и современности стран Востока, углублением востоковедной подготовки молодых специалистов и в целом обогащением традиций классического отечественного востоковедения.

С рубежа нового века осуществляются комплексные научно-организационные, институциональные, методические и образовательные мероприятия по интенсивному возрождению классического и современного востоковедения в Татарстане

Список литературы:

1. История отечественного востоковедения до середины XIX века. – М., 1990; История отечественного востоковедения с середины XIX века до 1917 года. – М., 1997; Валеев Р.М. Казанское востоковедение: истоки и развитие (XIX в. – 20-х гг. XX в.). Казань, 1998; Монголовед О.М.Ковалевский: биография и наследие (1801-1878).- Казань: Алма-Лит, 2004; Россия – Монголия - Китай: Дневники монголоведа О.М.Ковалевского 1830-1831 гг./Подготовка к изданию, предисловие, глоссарий, комментарий, указатели И.В.Кульганек, Р.М.Валеев. – Казань-Санкт- Петербург: Изд-во «Таглитмат», 2005-2006; Валеев Р.М., Тугужекова В.Н. и др. Н.Ф. Катанов и гуманитарные науки на рубеже веков. Очерки истории российской тюркологии. – Казань-Абакан, 2008-2009; Эпистолярное наследие российских востоковедов: Письма Мирзы А.К.Казем-Бека академику Х.Д.Френу (1831-1846)// Отв. ред. Р.М.Валеев. Вступит. статьи Н.Н. Дьякова, И.Ф. Поповой, И.В.Тункиной. – Казань, 2015и др.
2. Бартольд В.В. Обзор деятельности факультета восточных языков//Сочинения. Т.1X. – Работы по истории востоковедения. – М., 1977. – С.176.
4. Куликова А.М. Востоковедение в российских законодательных актах (конец ХУП в. – 1917 г.). – СПб, 1993, С.347–348.

УДК 378.126

Валеева Э.Р.

к.пед.н., доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, г.Казань
E-mail: elvaleeva@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕТОДОМ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье раскрыта проблема формирования интеллектуальных компетенций в системе высшего образования. Приведены результаты экспериментального исследования эффективности внедрения методов и средств проблемного обучения для формирования интеллектуальных компетенций. Выявлено благотворное влияние применения проблемного метода на показатели интеллектуальной сферы личности, мотивационную составляющую.

Ключевые слова: интеллектуальные компетенции, интеллектуализация профессионального образования, проблемное обучение.

Valeyeva E.

Ph. D, assistant professor, Social Work, Pedagogics and Psychology Department
Kazan National Research Technological University, Russia, Kazan

E-mail: elvaleyeva@mail.ru

INTELLECTUAL COMPETENCIES DEVELOPMENT BY PROBLEM-BASED LEARNING

Abstract: The problem of intellectual competencies development in higher education is considered. The experimental study results of the implementation the problem-based learning methods effectiveness for the formation of intellectual skills is provided. The problem method beneficial effects to the intellectual sphere of the individual and to the motivational component is revealed.

Keywords: intellectual competencies, intellectualization of vocational education, problem-based learning.

Происходящие в современном обществе глобальные социально-экономические перемены требуют от современного специалиста расширения кругозора, развития его творческих способностей, умения разбираться в возрастающем потоке информации, способности овладеть новыми технологиями, самостоятельно принимать решения и быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям общественной жизни. Отсюда становится актуальной проблема интеллектуализации профессиональной подготовки будущих специалистов, интеллектуализации личности студентов. Эта проблема характерна для подготовки профессионалов в любой отрасли [4].

Переход России на Болонскую систему коренным образом изменил образовательную парадигму системы высшего профессионального образования в России, в основе которой лежит многоуровневая система подготовки на основе компетентностной модели [7]. Не смотря на существующие сложности перехода на систему компетентностного подхода в российском образовании [16], изменения в традиционной системе высшего образования и пересмотр содержания образования продолжаются. На основе подписанного Болонского соглашения разработаны Федеральные государственные образовательные стандарты, регламентирующие подготовку студентов в рамках компетентностного подхода. Актуальным при этом является поиск принципиально новых средств и методов формирования интеллектуальных компетенций у студентов. Метод обучения и способ предъявления учебной информации играет большую роль. Студентам важна наглядность, т.к. она позволяет максимально концентрироваться на объекте исследования. Анализ внутренней логики получаемых знаний показывает студенту, что компоненты теории находят контакт с реальностью через систему проблемных ситуаций. Смысл проблемного изложения заключается в усвоении логики решения разнообразных задач, которые лектор специально ставит перед студентами. Проблемная ситуация – это ситуация познавательного затруднения, возникающего при необходимости разрешить противоречие между знанием и незнанием [6].

В качестве примера в данной работе рассмотрены требования к подготовке бакалавров, обучающихся по направлению «Социальная работа». В частности, на необходимость формирования интеллектуальной составляющей в процессе подготовки бакалавров указанной специальности указывает наличие в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению «Социальная работа» (уровень бакалавриата) требования формирования, помимо

стержневых профессиональных компетенций, следующих компетенций: способность к самоорганизации и самообразованию; способность к постановке и обоснованию цели в процессе реализации профессиональной деятельности и выбору путей ее достижения.

Таким образом, на основе анализа требований ФГОС ВО по направлению «Социальная работа» и профессиональной деятельности специалиста социальной работы [1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13, 17] выявлена значимость интеллектуальных компетенций для подготовки высокопрофессиональных специалистов, способных быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям общественной жизни. Специфические требования к специалисту социальной работы могут варьироваться в зависимости от сферы его практической деятельности. Соответственно, социальные работники в процессе подготовки должны освоить большой и разнородный объем знаний, который служит основой профессиональной компетентности. Исходя из функционального многообразия, социальную работу можно отнести к классу творческих, интеллектуально насыщенных видов трудовой деятельности. Интеллектуальные качества, по мнению ряда авторов (А.И.Ляшенко, Б.Ю.Шапиро, Н.Б.Шмелевой и др.), входят в число наиболее важных для специалиста социальной работы. Повышение требований к интеллектуальной сфере специалистов социальной работы ставит перед вузом одной из важнейших задач профессиональной подготовки целенаправленное формирование интеллектуальных компетенций. Отсюда вытекает необходимость реализации системы интеллектуального развития студентов, органично сочетающей в себе процессы передачи знаний и формирования интеллектуально-познавательных компетенций.

Проблема, с которой чаще всего приходится сталкиваться при введении элементов интеллектуально развивающего обучения, состоит в том, что некоторые студенты не только не испытывают потребности в развитии своих интеллектуальных умений, но и не осознают, когда и как это развитие происходит. В условиях традиционного обучения недостаточно внимания уделяется формированию познавательной мотивации, рефлексии, в результате чего развитие интеллектуальных компетенций проходит для самих студентов неосознанно, а значит, и неэффективно.

Рассмотрение понятия «интеллектуальные компетенции» зависит от того, какой смысл вкладывается в понятие интеллект. Среди теорий интеллекта как отечественных, так и зарубежных авторов можно встретить многообразие его определений. В данной работе автор опирается на позицию М.А.Холодной, которая определяет интеллект как особую форму организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, обеспечивающих возможность продуктивного восприятия, понимания и объяснения происходящего [12].

Интеллектуальная компетентность – особый вид организации знаний, обеспечивающий возможность ставить и эффективно решать проблемы разного уровня сложности; определяющий открытость и гибкость в восприятии нового; вариативность и разнообразие способов осмысления новой информации. Выделение интеллектуальных компетенций в качестве базового блока профессиональной компетентности обусловлено тем, что интеллектуальные компетенции лежат в основе индивидуального стиля познавательной деятельности человека, способствуют личностной самореализации, профессиональному самоопределению [5]. Интеллектуальные компетенции представляют собой иерархию разноуровневых когнитивных структур, которые образуют единую структуру человеческого интеллекта. Важное значение в развитии интеллекта играют понятийные структуры, обобщенные способы умственных действий, способы саморегуляции. Интеллектуальные компетенции – на уровне результативных и процессуальных свойств интеллектуальной деятельности – выступают в качестве производных по отношению к особенностям устройства ментального опыта конкретной личности. Под интеллектуальными компетенциями понимается сложная система умственных действий, связанных между

собой логикой деятельности и направленных на решение поставленных задач.

Методы исследования. Как было отмечено выше уровень развития интеллектуальных компетенций, формируемых в процессе обучения, зависит от того, с помощью каких методов, форм будет организовано обучение. Важную роль при этом играют стимулирование интеллектуально-познавательной мотивации студентов; использование способов актуализации и обогащения личностного и ментального опыта студентов; конструирование развивающих ситуаций.

В качестве примера можно привести опыт Казанского национального исследовательского технологического университета (далее - КНИТУ). На основе положений интеллектуально-развивающего обучения автором реализованы методы и средства проблемного обучения для формирования интеллектуальных компетенций в процессе профессиональной подготовки специалистов социальной работы. Внутрипредметные проблемные ситуации были разработаны на материале дисциплины «Правовое обеспечение социальной работы» и направлены на усвоение той или иной информации. При этом были созданы условия для всестороннего рассмотрения изучаемых объектов.

Целенаправленный отбор содержания материала учебных дисциплин был осуществлен на основе требований профессиональной направленности; метапознавательных основ содержания образования; учета психологических механизмов и закономерностей интеллектуального развития; генерализации учебной информации; обеспечения выбора студентами индивидуальной образовательной траектории. Структурирование учебного материала с целью выделения интеллектуальных компетенций, действий, операций мыслительной деятельности было осуществлено с помощью разработанной системы развивающих заданий различной когнитивной сложности. Конструирование заданий осуществлялось в соответствии с психологическими закономерностями восприятия, памяти, мышления; механизмами развития интеллектуальных компетенций, а также с учетом познавательных затруднений, с которыми сталкиваются студенты.

Формирование приемов умственной деятельности обеспечивается при помощи таких заданий, где требуется перенос полученных знаний в новые условия, ситуации. Это придает процессу системность, обобщенность, гибкость, широту переноса. Конкретная ситуация, вбирающая в себя целостную картину событий, несет в себе огромный потенциал для формирования важнейших интеллектуальных умений. Посредством активного характера действий студентов и преподавателей, она способна воссоздать реальные условия жизни и деятельности людей, в том числе и создать контуры профессионального труда. В частности, на семинарских занятиях по «Правовому обеспечению социальной работы» были разработаны и использовались ситуационные задачи, отражающие содержание интеллектуальных умений и связанные с особенностями деятельности специалиста социальной работы. Ситуации направлены на развитие у студентов способности к анализу, синтезу рассматриваемых явлений, осмыслению и правильному толкованию тех или иных теоретических положений или фактов из практического опыта, необходимых для обоснования своей позиции, вызывают повышенный интерес к предмету. Реализация указанных требований к системе заданий при обучении в конкретной ситуации способствует формированию у студентов интеллектуальных компетенций, аналоги которых они должны будут применять в своей профессиональной деятельности.

Наиболее распространенными типами учебных ситуационных задач, которые в полной мере могут использоваться и в формировании интеллектуальных компетенций, являются:

- задачи, где требуется провести анализ представленной ситуации для определения дальнейшего развития событий в различной динамике;
- задачи, направленные на выбор следующего шага в решении ситуационной

задачи;

– задачи, предполагающие выбор необходимых данных при отсеивании лишних для последующего принятия решения.

Исследование проводилось на факультете социотехнических систем КНИТУ. В эксперименте приняли участие студенты первого и второго курсов обучения. Общее количество студентов, которые приняли участие в эксперименте, составляет 300 человек.

В ходе констатирующего эксперимента были проведены исследования исходного уровня мотивации познавательной деятельности студентов; изучение характера познавательных затруднений, с которыми приходится сталкиваться студентам в процессе обучения; исходного уровня развития интеллектуальных компетенций. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил отобрать экспериментальную и контрольную группы так, чтобы они значимо не отличались между собой по основным показателям.

Формирующий эксперимент заключался в целенаправленном, комплексном внедрении методов и средств проблемного обучения с целью формирования интеллектуальных компетенций, и завершался качественной и количественной обработкой и анализом полученных результатов.

Показателями эффективности внедрения методов и средств проблемного обучения были выбраны положительные изменения, которые произошли в сфере личностного и ментального опыта студентов.

Результаты. В экспериментальной группе был реализован комплекс методов и средств формирования интеллектуальных компетенций. Анализ полученных результатов эксперимента свидетельствует о положительной динамике в формировании интеллектуальных компетенций у студентов экспериментальной группы.

Таблица 1.

Динамика уровней развития понимания у студентов экспериментальной группы (в % от общего числа)

	Уровни сформированности					
	низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
	до	после	до	после	до	после
Понимание учебной информации	20	12	60	44	20	44

Таблица 2.

Динамика уровней развития рефлексивных умений у студентов экспериментальной группы (в % от общего числа)

№ п/п	Рефлексивное умение	Уровни сформированности					
		низкий уровень		средний уровень		высокий уровень	
		до	после	до	после	до	после
1.	Обращаться к собственному опыту	36	4	52	56	12	40
2.	Выходить в рефлексивную позицию	42	12	48	52	10	36
3.	Описывать способы умственной деятельности	40	12	52	52	8	36
4.	Находить затруднения и их причины	34	14	46	64	8	22

Положительная динамика была зафиксирована при изучении уровня развития понимания учебной информации (табл. 1). Улучшились показатели по развитию рефлексивных умений (табл. 2). Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что у студентов произошли значительные изменения в структуре мотивации. В результате исследования мотивационной сферы студентов контрольных и экспериментальных групп было выявлено, что мотивы развития и интеллектуально-познавательные мотивы имеют значительно более высокие ранги в структуре мотивации у студентов экспериментальной группы.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы, подвергнутые всестороннему качественному анализу и математической обработке, доказывают эффективность разработанного комплекса методов и средств формирования интеллектуальных компетенций у будущих специалистов.

Выводы. Эффективность формирования интеллектуальных умений у будущих специалистов повышается, если в процессе профессиональной подготовки реализуются методы и средства проблемного обучения, обеспечивающие усиление направленности всех компонентов образовательного процесса (содержания, форм, методов обучения) на развитие интеллектуальной сферы студентов.

Включение в образовательную деятельность проблемных методов обучения запускают заинтересованность, вовлеченность студентов в решение практических профессиональных задач, смоделированных в квазипрофессиональной среде, которые несмотря на условность игровой ситуации, позволяют участникам испытать реальные, подлинные чувства, разрешать затруднения и противоречия как межличностного, так и внутриличностного познавательного характера, отрабатывать необходимые знания, умения, навыки через проведение групповой и индивидуальной рефлексии [18]. Специально организованные дидактические ситуации позволяют избежать шаблонного поведения и мышления, потенциально давая шанс проявить творчество в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Абрамина, Т.С. Правовая компетентность социальных работников / В сборнике: Социальная работа: личность и профессия // Материалы международной научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Ю.В. Полянков, Е.И. Холостова, А.Н. Дашкина, Т.З. Биктимиров, Н.Б. Шмелева, С.В. Булярский. – 2002. – С. 63-67.
2. Бабюх, В.А., Валеева, Э.Р. Правовые и экономические аспекты социальных проблем современной России в подготовке магистров по направлению «Социальная работа» КНИТУ / В сборнике: Российский и зарубежный опыт реализации магистерских программ по направлению подготовки «Социальная работа» // Материалы V заочной научно-практической конференции с международным участием. Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Историко-социологический институт, кафедра социальной работы; под общей редакцией Л. И. Савинова. – 2015. – С. 42-45.
3. Басов, Н.Ф. Основы социальной работы: учеб. пособие / под ред. Н.Ф.Басова. – М.: Издат. центр «академия», 2004. – 288с.
4. Валеева, Э.Р. Развитие интеллектуальной сферы будущих инженеров в процессе профессиональной подготовки // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 24. – С. 219-221.
5. Гончарук, Н.П., Хромова, Е.И. Интеллектуальные компетенции как основа непрерывного профессионального образования специалистов по направлению подготовки «Химическая технология энергонасыщенных материалов и изделий» // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15. – № 8. – С. 434-438.
6. Евстигнеев, В.В., Котырло, Т.В., Белицын, И.В., Макаров, А.В. Проблемное обучение и межпредметные связи при обучении физике с использованием

- компьютерного эксперимента в техническом вузе // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – Т. 311. – № 2. – С. 159-164.
7. Куприянов, Р.В. Влияние глобальных тенденций в области развития высшего образования на процесс подготовки социальных работников в России // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 9. – С. 349-355.
 8. Ляшенко, А.И. Организация и управление социальной работой в России. – М.: Наука, 1995. – 426 с.
 9. Павленок, П.Д. Основы социальной работы: учебник - 3-е изд. – М.:ИНФРА-М, 2006. – 560с.
 10. Топчий, Л.В. Профессионализм в социальной работе: проблемы, состояние и перспективы формирования // Семья в России. – 1996. – №1. – С.17-24.
 11. Фирсов, М.В., Студенова, Е.Г. Теория социальной работы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 432с.
 12. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Изд-во Питер, 2002 – 272с.
 13. Холостова, Е.И. Профессиональный и духовно – нравственный портрет социального работника. – М., 1992. – 214 с.
 14. Шапиро, Б.Ю. Предметно – профессиональная подготовка социальных работников: задачи, содержание, организация / Социальная работа. Вып. № 5 – М., 1992. – 257 с.
 15. Шмелева, Н.Б. Формирование и развитие социального работника как профессионала: учебное пособие. – М., 2005. – 196 с.
 16. Valeyeva, N.Sh., Kupriyanov, R.V., Valeyeva, E.R. (2015) *Results and challenges of Russia's integration into Bologna Process*. International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), pp. 404-406.
 17. Valeyeva, N.Sh., Kupriyanov, R.V., Valeyeva, E.R., Nadeyeva, M.I., Guryanova, T.N., Yurtayeva, N.I., Kaysarova, Zh.E., Safina, A.A. (2016) *The Managerial Mechanism of Social Sphere Future Specialists' Professional World View Formation*. International Review of Management and Marketing, 6(S2): 135-141.
 18. Robert J. Sternberg (2012) *The assessment of creativity: an investment-based approach*. Creativity Research Journal, 24(1), pp. 3-12.

УДК 371

Василевич Л.И.

методист ГУО «Гимназия №5 г. Минска», Беларусь, г. Минск

E-mail: igmila@mail.ru

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНО-МАТРИЧНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ**

Аннотация: Ведущей педагогической идеей статьи является положение о том, что развитие социальной инициативности обучающихся средствами проектно-матричной организации управления представляет собой систему организационного, социально-педагогического управления и взаимодействия, развивающий механизм которой включает концептуально-обеспечивающую, средовую, организационно-деятельностную, критериально-результативную составляющие.

Ключевые слова: воспитание, социальная инициативность, проектно-матричная организация управления, организационно-педагогические условия.

Vasilevich L.I.

Teaching Methods Specialist, Minsk Gymnazia No.5

E-mail: igmila@mail.ru

**STUDENTS SOCIAL INITIATIVE DEVELOPMENT BY MEANS OF
MATRIX AND PROJECT ADMINISTRATION**

Abstract: The fundamental educational concept of the article is focused on the development of students social initiative by means of matrix and project administration which can be regarded as a system of social and pedagogic management and cooperation. The developing mechanism of the system includes conceptual, educational, managerial, criterial and resulting aspects.

Keywords: upbringing, social initiative, matrix and project administration, pedagogical/ educational and managerial conditions.

Приоритетной задачей любого государства во все времена истории является воспитание гражданина и патриота своей Родины, что в настоящее время требует научного осмысления и выработки конкретной программы действий по развитию стройной системы гражданского и патриотического воспитания молодежи.

Сможет ли подрастающее поколение быть социально активным, современным, перспективным, эффективно развивающимся, и в то же время не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность в непростой современной обстановке? В условиях политической и экономической нестабильности, роста национального и религиозного самосознания и связанной с ними угрозы возрождающегося неонацизма, дезинтеграции и сепаратизма Республика Беларусь старается укрепить общебелорусскую гражданскую идентичность. Важная роль при этом уделяется образованию и воспитанию в духе межнационального согласия и патриотизма, распространению знаний о культуре и традициях белорусского государства, ее богатейшей истории, и, прежде всего, обращение к теме Великой Отечественной войны как общей борьбе, сплачивающей все национальности, проживающие на территории Республики Беларусь, бывшего советского пространства.

В настоящее время в учреждениях образования Беларуси используются разнообразные формы и методы воспитания, оказывающие влияние на развитие активности и инициативности личности школьника, накоплен существенный опыт гражданского и патриотического воспитания детей и учащейся молодежи, создана сильная правовая и теоретическая база [3;6]. Однако время неумолимо, соответственно всякий опыт учреждения образования нуждается в теоретическом переосмыслении с позиции инновационного менеджмента, управления по результатам, педагогического статуса социально-культурной деятельности учреждения образования, а также в корректировке технологического инструментария управления воспитательной системой («вливание» новых форм работы с субъектами образовательных отношений, технологических приемов; обновление содержания, средств развития социальной активности и инициативы как формы самовыражения личности, проявление встречной активности по отношению к другим людям) [1].

Педагогическая практика ГУО «Гимназия №5 г.Минска» (далее – гимназия) показывает, что в настоящее время управленческий потенциал воспитательной деятельности в условиях учреждения общего среднего образования реализуется не в полной мере: инициативность школьников как одно из социально-значимых качеств личности проявляется, как правило, с помощью «подсказки» старшего; при разработке локальных воспитательных программ недостаточно используются потенциальные возможности предметных методических, творческих объединений, ресурсных центров гимназии, мультипрофессиональной команды родителей учащихся, детских общественных организаций, органов самоуправления, общественной инициативы как

важнейших источников развития образования. Решение этих проблем видится в поиске новых механизмов управления воспитательной системой, создании организационно-педагогических условий, способствующих переносу теоретических знаний учащихся в практическую деятельность.

Теоретико-методологическую основу формирования социально-значимых качеств личности составляют научные положения о роли деятельности в формировании личности (А.Н. Леонтьев); теория системного подхода к изучению социальных явлений (В.И. Андреев, Л.Ф. Спирин, Е.Н. Степанов, Э.Г. Юдин); философские, социологические и психолого-педагогические концепции развития и профессионального становления личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Славенкин); современные теории и концепции социального воспитания (Б.З. Вульф, И.П. Иванов, В.А. Караковский, А.В. Мудрик). Анализ научной литературы и результатов ряда исследований (Т.А. Бунакова, Т.А. Бурцева, И.Г. Лукичев, Н.Б. Русских, А.А. Сухарев и др.) позволяет сделать предположение, что к социально-значимым качествам личности относятся социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность, инициативность.

Критериями и интегративными социально-педагогическими показателями, характеризующими уровень социальной активности обучающихся (по Турбиной Т.А.) являются: степень свободы осуществляемой деятельности; уровень сознательности в поиске пространства приложения своих сил; степень возложения на себя социальной ответственности в процессе деятельности; степень включенности в социально-культурное творчество; степень целесообразности осуществляемого вида деятельности; степень социальной значимости и общественной полезности деятельности; степень проявления инициативы; мотивация деятельности, направленность на позитивные ценности [5]. Эти способности отражаются в умении увидеть проблемы повседневности, разработать способы их решения и реализовать в процессе активной деятельности.

Первоочередной управленческой задачей, на решение которой была направлена инициатива педагогических работников управленческого уровня (заместителя директора по воспитательной работе, руководителей дивизиональных подразделений), органов соуправления, детских общественных организаций гимназии является создание организационных и социально-педагогических условий, мотивирующих обучающихся на проявление социальной инициативности, включения их в социально-полезную деятельность.

К организационным условиям, складывающимся в кластеры инноваций в воспитательной системе гимназии, относятся:

- политика Управления образования района, администрации гимназии, направленная на поддержку и развитие образовательных инноваций, удовлетворение потребностей учреждения образования в кадрах, сохранение и защиту интеллектуального потенциала гимназии, обеспечение возможности осуществления дополнительного образования силами гимназии;

- инновационная политика развития воспитательной системы гимназии, направленная на мотивацию заместителя директора по воспитательной работе, руководителей дивизиональных структур, классных руководителей, сотрудников социально-психологической службы на достижение соответствующего качества образования и удовлетворение запросов потребителей, на привлечение к процессу управления законных представителей обучающихся, лидеров общественных организаций, представителей органов самоуправления (Советы, Комитет), на развитие партнёрских отношений между гимназией и учреждениями, предоставляющими образовательные услуги различных уровней образования, являющиеся потребителями результатов их деятельности (Гимназия – Вуз, Гимназия – Суз, Гимназия –

Предприятие – сфера производства и сфера услуг);

– внедрение технологии государственно-общественного управления образованием на экспериментальной площадке гимназии в рамках пилотного проекта «Апробация нормативного финансирования учреждения общего среднего образования в целях совершенствования бюджетного финансирования в области образования».

К социально-педагогическим условиям формирования социальной инициативности обучающихся средствами проектно-матричной организации управления относятся:

– атмосфера доверия и творчества в образовательной среде гимназии, психологическая готовность субъектов образовательных отношений к работе в режиме инновационного развития учреждения образования, ориентация воспитательной системы гимназии на развитие интеллектуального и духовного потенциала личности, способной полноценно жить и действовать в конкретных условиях столицы;

– повышение квалификации педагогических работников, развитие ключевых компетенций учащихся, ориентированных на инновационное развитие, их готовность к образовательной и продуктивной деятельности в условиях стабильного функционирования и инновационного развития гимназии;

– плодотворное взаимодействие через проектную деятельность с учреждениями образования разного уровня, социальными партнерами, возрождение и сохранение культурно-национальных и культурно-образовательных традиций столицы;

– формирование и культивирование гражданско-патриотических составляющих исследовательской практики, что, в свою очередь, является средством создания благоприятного социально-культурного пространства гимназии.

Социально-педагогические условия включают также:

– применение личностно ориентированных заданий (поручений), мотивирующих учащихся на проявление социальной активности в решении проблемы;

– расширение спектра видов проектов, позволяющих включить обучающихся в социально-полезную деятельность и осуществить самостоятельный выбор инициативной роли;

– привлечение социально-педагогических ресурсов творческой образовательной среды, обеспечивающих результативность взаимодействия по разработке и реализации проектов;

– осуществление социально-педагогического сопровождения проектной деятельности учащегося [7].

Необходимым условием развития социальной инициативности обучающихся является опора на принципы воспитания: гуманистической ориентации, требующей рассмотреть учащегося как главной ценности в системе человеческих отношений, уважительного отношения к каждому человеку, обеспечения свободы совести, мировоззрения. Условиями реализации данного принципа являются: добровольность включения гимназиста в ту или иную деятельность (в частности, в проектную); предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия на учащихся; учет интересов учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений, побуждение и развитие новых интересов; формирование у обучающегося готовности к социальной самозащите своих интересов.

В практической педагогической деятельности гимназии этот принцип отражается в следующих правилах: в общении с учеником доминирует уважительное отношение к нему; педагогический работник должен не только призывать учащегося к добру, но и сам должен быть добрым, защищать интересы учащегося, помогать ему в решении его актуальных проблем; в гимназии, в классе и других объединениях учащихся, формируются гуманистические отношения, которые не допускают унижения достоинства гимназистов. Опора на принцип природосообразности дает возможность выстраивания процесса воспитания в единстве и согласии с природой, создания

гимназисту доступной зоны развития. Опора на принцип личностного подхода позволяет педагогическим работникам гимназии признавать учащегося субъектом воспитательного процесса, выстраивать взаимоотношения учителей, классных руководителей и обучающихся на основе взаимодействия и взаимосотрудничества. Опора на принцип деятельностного подхода способствует осознанной включенности учащегося в практическую деятельность, направленную на преобразование окружающего пространства в социально-значимом направлении, обеспечивающую его личностное развитие.

Решение задачи использования проектно-матричной организации управления было вызвано поиском новых эффективных средств, способствующих совершенствованию системы управления воспитательным процессом. В связи с этим идея применения проектно-матричной структуры управления, как инновационного механизма в развитии социальной инициативности гимназистов, стала ключевой в инновационном менеджменте. Приоритет, отданный проектно-матричной структуре, обусловлен как ответ на слабые стороны функциональных и проектных организаций в управлении. Достоинство проектно-матричной организации управления определяется следующими факторами: матричная организация позволяет достичь определенной гибкости, которая не присутствует в функциональных структурах, поскольку в них все педагогические работники закреплены за определенными дивизиональными структурами (предметными методическими объединениями, РЦ, предметными и творческими лабораториями, школой начинающего учителя).

В матричной организации педагогические работники, организовываясь из различных дивизиональных структур гимназии, приглашают в креатив-команду заинтересованных тематикой проекта учащихся, представителей детских общественных объединений БРПО (Белорусская Республиканская пионерская организация), БРСМ (Белорусский Республиканский союз молодёжи), органов соуправления «ШЭДКО» (Школа Энтузиазма, Дружбы, Культуры и Ответственности), представителей мультипрофессиональной команды «Партнёрство» из числа законных представителей обучающихся для работы в конкретном проекте. По мере появления новых проектов трудовые ресурсы гибко перераспределяются в зависимости от конкретных потребностей каждого проекта.

Помимо значительно большей гибкости, матричная организация управления дает большую возможность координации работ. Это достигается за счет назначения руководителя подпроекта («менеджера» проекта), который координирует все связи между участниками проекта, работающими в различных функциональных отделах.

В матричной структуре помимо педагогических работников (руководителей дивизиональных структур) «менеджерами» проектов (горизонтальные связи) могут также являться как учащиеся гимназии, так и их законные представители, которым даны такие же полномочия, что и функциональным руководителям (вертикальные связи). Матричная структура допускает двойное подчинение подразделений, отдельных работников, участников проекта. Графически такая структура является матрицей, представляющей собой решетчатую организацию, построенную на принципах двойного подчинения исполнителей.

Продуктивная образовательная практика показывает, что двойная система иерархии, присущая матричным структурам позволяет заместителю директора по воспитательной работе, руководителям управленческих, методических, педагогических и ученических подпроектов обеспечить гибкое распределение человеческих ресурсов между функциями и проектами, обеспечить эффективную координацию дивизиональных структур, развить профессиональные качества, улучшить качество выпускаемых ими образовательных продуктов; гимназистам – «менеджерам» проектов – обеспечить формирование активной, самостоятельной и инициативной позиции, развить творческие, коммуникативные способности, познавательные универсальные

учебные действия, сопряженные с опытом их применения в практической управленческой деятельности; участникам проектной деятельности (субъектам образовательных отношений) – обеспечить выполнение сложных задач в условиях быстро изменяющейся образовательной среды [2].

Готовность и способность учащихся гимназии включиться в различные виды социально значимой деятельности посредством проектно-матричной организации управления во многом обусловлены решением таких задач, как необходимость развития в гимназии демократического стиля руководства, объединения субъектов образовательных отношений в различные виды социально значимой деятельности, формирование единого информационного пространства. Их решение направлено на использование всех имеющихся в гимназии социально-педагогических, технологических ресурсов для осуществления сопровождения проектной и социально-полезной деятельности учащихся.

Рассмотрим механизм управления проектами, процедуру взаимодействия между субъектами образовательных отношений в рамках реализации воспитательного Проекта-Studio «Мы помним, мы гордимся!».

Стратегия. Проект-Studio «Мы помним, мы гордимся!» – основной проект воспитательной системы в матрице проектной деятельности ГУО «Гимназия №5 г. Минска», концептуальной основой которого является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности гимназиста.

Проект-Studio «Мы помним, мы гордимся!» состоит из управленческих, педагогических, методических и ученических подпроектов, которые согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании отвечают требованиям воспитательной работы, включают комплекс мероприятий по предоставлению образовательных услуг, способствуют созданию новых образовательных продуктов, развитию воспитательной системы гимназии, повышению качества образования.

В качестве «менеджера» Проекта-Studio «Мы помним, мы гордимся!» выступает заместитель директора по воспитательной работе, который организует с руководителями «портфеля» подпроектов распределение проектов относительно запросов субъектов образовательных отношений и профессиональных возможностей педагогических работников; решает задачи ресурсного обеспечения между руководителями «портфеля» подпроектов; ведет стратегический реестр рисков подпроектов и управление стратегическими рисками; анализирует эффективность реализации «портфеля» подпроектов по предметным областям: планирования сроков подпроектов «портфеля», финансирования подпроектов, управления подпроектами, использования корпоративных ресурсов гимназии, управления качеством образования, управления рисками [4].

Руководителями «портфеля» подпроектов являются руководители дивизиональных структур (руководители предметных МО, творческих лабораторий, РЦ, ШНУ, СППС, методист, педагог-организатор), представители органов соуправления, детских общественных объединений, родительской общественности.

Тактика. С появлением новых технологий изменились подходы и инструменты для управления проектами. Если раньше главной задачей было создание жесткого календарного плана, то сейчас управление становится более «живым», соответственно сместились и приоритеты при выборе программного обеспечения в управлении.

Каждый проект (в «портфеле» подпроектов) – это не просто план, это еще и виртуальное пространство для участников команды, в которой они могут вести все необходимые обсуждения и согласования. Такой формат работы получил название «управление проектами».

Работа над проектами с его участниками начинается с постановки и согласования цели, планирования пути их достижения, выполнения предусмотренных работ и успешного завершения проектов по достижении целей. Так структурное

представление проекта включает дерево целей и результатов; структурную модель проекта по фазам жизненного цикла; структурную декомпозицию работ проекта (метод, предполагающий разбивку содержания проекта и результатов поставки проекта на более мелкие и легко управляемые элементы).

К организационно-управленческой структуре проекта относится матрица распределения ответственности (представлена в виде структуры, которая ставит в соответствие организационной структуре проекта структурную декомпозицию работ для назначения ответственных лиц за работы (результаты) и фазы проекта); сетевая модель последовательности выполнения работ проекта; дерево ресурсов, дерево финансовых расходов; структурная декомпозиция «контрактов» с субъектами по работам проекта; структура и описание рисков проекта.

Рассмотрим отдельные управленческие сегменты Проекта-Studio «Мы помним, мы гордимся!».

Проект молодежных инициатив – «Установление мемориального камня с табличкой «Мы помним и гордимся» в честь 70-летия освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков на пионерской аллее на улице Менделеева». Основной целью проекта является повышение уровня гражданской активности молодого поколения. Эффективным средством формирования личности, разумной организацией свободного времени и активного познавательного досуга учащихся является краеведение. В гимназии работает объединение по интересам «Познай Беларусь», где учащиеся овладевают навыками сбора и обработки литературных этнографических материалов, знакомятся с историко-литературными памятниками Минска, с традициями и обычаями населения, проживающего на территории Партизанского района, с источниками национальной духовной и материальной культуры.

Смысловой доминантой проекта является включенность всех субъектов образовательных отношений в разработку и реализацию идеи благоустройства пионерской аллеи. Главными идеологами проекта являются представители ОО «БРПО» и ОО «БРСМ», которые на организационно-управленческом уровне самостоятельно проводят ротацию видов деятельности (сбор информации в семьях ветеранов; организация встреч с ветеранами Великой Отечественной войны; разработка совместно с художниками эскизов памятника, аллеи славы; технологическая обработка материалов; подключение родительской общественности, налаживание связей с архивами музея Великой Отечественной войны и др.), закрепив за каждым направлением работы группу исполнителей, организовав контроль на каждом этапе реализации проекта.

Исходя из этого, особую роль приобретает развитие социально значимых качеств личности гимназиста, таких, например, как способность самостоятельно решать проблемы учебного и социального (жизненного) плана; накопление опыта решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, коммуникативных, организационных и других проблем; умение использовать на практике в разных ситуациях, в т. ч. житейских, навыки и знания, полученные в ходе проектной деятельности; стремление к приобретению новых знаний и нового социального опыта.

Сущность проектно-матричной организации управления состоит в расширении полномочий ученических общественных объединений, делегировании ответственности органам самоуправления, в общем подходе к решению проблем формирования гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии, в более формализованной и, как следствие, более аккуратной и строгой системе управления, учитывающей интересы различных участников проекта (в первую очередь, Заказчика – общества, государства).

Главной идеей проекта «Я пионер своей страны: новые открытия в лицах» стали «простые истории», истории о людях, которые окружают учащихся гимназии в

повседневной жизни. Каждый гимназист, независимо от того, состоит он в общественных организациях или нет, может написать о человеке, который представляется ему достойным. Героем истории становится ребенок, подросток, мужчина или женщина, которые находятся рядом, будь это сестра или брат, мама или папа, бабушка или дедушка, сосед или продавец в магазине, водитель троллейбуса... Итогом работы является создание презентаций проекта, проведение презентаций по классам на информационных часах, на заседаниях пионерского актива, пионерской дружины, а также размещение историй НА САЙТЕ SHKOLAGOOD.BY, где каждый сможет их прочитать и узнать о жителях Беларуси лучшее, достойное уважения.

Сущность проектно-матричной организации управления заключается 1) в мотивационном подходе как основном факторе, влияющем на вовлеченность учащихся в социально полезную деятельность, которая выражается в сетевой модели последовательности выполнения работ проекта (от учебных занятий (учитель-предметник) – через систему дополнительного образования (руководитель кружка, тренер, педагог-организатор, родители, общественные деятели) – к активной социальной деятельности средствами проекта), 2) в оказании помощи команде управления проектом (проектным «менеджерам» – учащимся 8 – 11 классов): консультация со стороны руководителя «портфеля» подпроектов по вопросам заполнения проектных документов, помощь в планировании (сроков проектов, его финансирования и технического обеспечения, мероприятий управления качеством, задач управления рисками), 3) в организации обучения по принципу «равный обучает равного», 4) в привлечении к реализации проекта не только членов общественных организаций, но и учащихся, не состоящих в них, педагогов, родителей.

Проект «35 подарков любимому району» – праздничный марафон, посвященный 35-летию Партизанского района г. Минска. Участниками проекта стали пионерская дружина «Республика ШКИД», ее волонтерские группы «Красный крест», «Просто+», районное объединение «Красный крест»; учащиеся 5-10-х классов гимназии, люди, нуждающиеся в социальном уходе; дети, нуждающиеся в дорогостоящем лечении; родители гимназистов; педагогические работники.

Проектные «менеджеры» – педагоги-организаторы гимназии. Цель проекта – сделать подарок Партизанскому району г. Минска. Но такой подарок, который бы действительно принес пользу не только району как части города, но и его жителям. А еще лучше, если этих подарков будет несколько. Поскольку проект являлся краткосрочным, результатом должно было стать возросшее стремление у участников проекта к взаимопомощи, к безвозмездности в общении с людьми, которым была необходима помощь, к состраданию и осознанию того, что в тяжелой ситуации может оказаться каждый и что есть люди, готовые протянуть нуждающемуся руку, откликнуться на просьбу о помощи.

Перед проектными «менеджерами» и его участниками стояли непростые задачи: объединить усилия разновозрастной категории обучающихся в единой проектной деятельности, мотивировать интерес сверстников к благотворительной и милосердной работе в обществе; активизировать желание помогать ближнему; вовлечь одноклассников и друзей в процесс активного участия в общественной жизни гимназии, района, города, страны.

Реализация социальных проектов «Милые сердца», «Мы творим свой мир сами...» (направление «Милосердие») направлены на решение следующих задач: путем ученического соуправления и, в частности, вовлечения гимназистов в благотворительную деятельность привить такие моральные качества, как доброта, милосердие, воспитать целостную личность с четкой гражданской и человеческой позицией. Проектные «менеджеры» – педагог-организатор, активисты ученического соуправления «ШЭДКО». Участники проекта – гимназисты 6-11-х классов, ветераны Великой Отечественной войны, ветераны труда, онкобольные дети (онкологический

Центр Боровляны), дети, нуждающиеся в дорогостоящем лечении, воспитанники СПУ № 3 Партизанского р-на, родители гимназистов, педагогические работники гимназии. Деятельность проектов основывается на познавательных мероприятиях, конкурсных программах, акциях и викторинах, оказании посильной помощи ветеранам Великой Отечественной войны, организации благотворительных акций по сбору подарков к праздникам и помощи ветеранам, развитию связей с общественностью, межкультурном сотрудничестве с целью привлечения внимания к проблемам ветеранов.

Проектно-матричная организация управления социальным проектом «Милые сердца» рассматривает ученическое соуправление как добровольный, демократический, гуманистический, социальный, творческий, разновариантный, самостоятельный процесс, осуществляет управление и взаимодействие между участниками проекта на основе подхода, предполагающего в организации жизнедеятельности обучающегося идти «не к учащемуся», а «от учащегося». Практика управленческой деятельности показывает, что именно такой подход обеспечивает гимназисту социальную защиту, социальную адаптацию и социальные гарантии. При этом все субъекты воспитательного процесса ставятся в равные условия, что дает возможность говорить об образовании открытой системы воспитания в гимназии.

Возложение ответственности на ученическое соуправление «ШЭДКО» в разработке, управлении и реализации проекта, в распределении ролей между участниками проекта способствует созданию «социальной ситуации развития», формированию активности личности учащегося, социальной ответственности за порученное дело, воспитанию гражданского самосознания.

Таким образом, развитие социальной инициативности обучающихся средствами проектно-матричной организации управления представляет собой систему социально-педагогического управления и взаимодействия, развивающий механизм, которой включает такие составляющие, как концептуально-обеспечивающую (методологические подходы: социально-педагогический, системный, деятельностный, личностно ориентированный, проектный; принципы; организационные и социально-педагогические условия формирования социальной инициативности обучающегося средствами проектной деятельности), средовую (отражает базовые компоненты творческой технологической среды: субъектный, предметно-пространственный и содержательно-технологический), организационно-деятельностную (включает этапы: социально-педагогического сопровождения, этапы коллективной проектной деятельности и самостоятельной работы учащегося по формированию социальной инициативности в ходе проектной деятельности), критериально-результативную (содержит критерии, показатели, уровни сформированности социальной инициативности обучающихся в проектной деятельности и диагностический инструментарий оценки данных параметров).

Уровень сформированности социальной инициативности обучающегося посредством проектно-матричной организации управления (высокий, средний, низкий) определяется с помощью критериев (ценностного, деятельностного, личностно-творческого) и соответствующих им показателей: ценностного отношения и понимания социальной значимости проекта; конструкторского замысла и качества выполнения проекта; включенности, самостоятельности и творчества в осуществлении проекта.

Список литературы:

1. Балдин, К.В. Инновационный менеджмент: учебное пособие / К. В. Балдин. – Москва: Академия, 2010. – 362 с.
2. Борисова, Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся / Т.С. Борисова // Вестник ТГПУ. – 2011. – Выпуск 1 (103). –
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З.
4. Козлов, А.С. Портфель программ и проектов как инструмент реализации

стратегии /

А.С. Козлов // Управление проектами и программами. – №1 (21). – 2010. – С.16–29.

5. Колмагорцева, Н.Н. Технология организации социально-значимой деятельности в образовательном пространстве / Н.Н. Колмагорцева : учебно-методическое пособие. – Шадринск : «Шадринский Дом Печати», 2008. – 70 с.

6. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011–2015 годы (зарегистрирована в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 19 февраля 2007 г. № 8/15912).

7. Тетерский, С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи / С.В.Тетерский: дис.....д-ра пед. наук : 13.00.02 : Тамбов, 2004. – 337с.

УДК 37.02

Веревкин И.А.

старший преподаватель кафедры педагогики Елабужского института
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, г.Елабуга
E-mail: verewkin.iq@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация: в статье рассматривается роль технологии проблемного обучения в формировании познавательных универсальных действий у младших школьников, позволяющей реализовать требования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Ключевые слова: познавательные универсальные действия, ФГОС НОО второго поколения, младшие школьники, технология, проблемное обучение.

Verevkin I.A.

senior teacher of department of pedagogics of the Yelabuga institute
FGAOU VPO "Kazan (Volga) federal university, Russia, Yelabuga
E-mail: verewkin.iq@yandex.ru

**FORMATION OF INFORMATIVE UNIVERSAL
ACTIONS AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS
MEANS OF TECHNOLOGY OF PROBLEM TRAINING**

Abstract: The article features the role of problem-based learning technologies in the formation of junior pupils' cognitive activities. It would ensure implementation of the requirements of the federal state educational standard.

Keywords: cognitive universal actions, federal state educational standard, junior pupils, technology, problem-based learning.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает формирование универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных коммуникативных), составляющих основу умения учиться. «Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка)» [1,с.27].

Обучение в начальной школе создает возможности для развития у

обучающихся познавательных УУД, включая общеучебные, логические, постановку и решение проблем. Общеучебные универсальные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия:

- моделирование - преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);
- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логические универсальные действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез - составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера [1, с.29-30].

Одним из эффективных средств формирования познавательных УУД является технология проблемного обучения, при которой содержание предмета представлено в форме учебных проблем.

Педагогическая технология, по определению М.И. Махмутова, это «более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели», алгоритм в обучении, определенная парадигма процесса обучения, применение которой ведет к достижению цели – формированию вполне определенных качеств личности

(познавательных умений, способов мышления, определенных отношений и т.д.) [2,с.5].

Произведенный М.И. Махмутовым анализ научных исследований позволяет сделать вывод о том, что существенными признаками педагогической технологии являются: диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмизируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация [2,с.6-7].

Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям, по целям и задачам, по структурам. Одни из них способствуют формированию знаний и умений учащихся, другие – развитию мышления.

Существенным аспектом проблемного обучения является проблемная ситуация как главное средство активизации мыслительной деятельности учащихся. Сущность проблемной ситуации заключается в диалектическом противоречии между известными школьнику сведениями и новыми фактами, явлениями, для понимания и объяснения которых прежних знаний недостаточно. Это противоречие является движущей силой творческого усвоения знаний, формирования УУД.

Одним из средств, приводящих в движение познавательную деятельность, является включение в учебный процесс познавательных задач. Содержанием всякой задачи является проблема. Решение познавательной задачи стимулирует обучающихся к самостоятельному решению проблемных ситуаций, формулировке правил, определений, самостоятельному усвоению нового.

В процессе самостоятельного решения познавательных задач у школьников накапливается опыт поиска способов решения, происходит формирование психических структур, необходимых для творчества. Вопросы в познавательной задаче обладают некоторыми специфическими качествами. Главное их отличие состоит в том, что ученик, прежде чем ответить на него, должен совершить самостоятельно несколько мыслительных операций. Ответ на подобный вопрос не сводится к прямому припоминанию того, что ученику уже известно, а требует, чтобы сумма полученных знаний была пересмотрена под каким-то новым углом зрения, т.е. предполагает творческое использование, творческий подход к решению поставленной задачи.

Таким образом, способ решения поисковой задачи – это система логических операций, осуществление которых приводит к решению проблемы. Чтобы учебная проблема была принята учеником, необходимо учитывать следующее:

1. Особенности мыслительной деятельности учащихся данного класса.
2. Объем знаний и умений учащихся.
3. Какова цель урока, что учащиеся должны узнать, чему научиться.
4. Что и на каком этапе урока можно предложить для самостоятельного поиска.

План, определяющий ход рассуждений при решении задач, учащиеся составляют вместе с учителем или получают от него в готовом виде после объяснения. В процессе обучения используются подобные планы (памятки), рекомендуемые в литературе, составленные методистами и учителями.

Приведем один из вариантов подобных предписаний.

Памятка к работе над задачей

1. Прочти внимательно задачу.
2. Повтори условие и вопрос задачи.
3. Подумай, что нужно узнать, чтобы решить задачу.
4. Сделай вывод.
5. Решив задачу, проверь.

(Разумеется, эта памятка включает не все основные условия правильного решения задач).

Ученики должны запомнить эту последовательность разбора и решения задач и придерживаться ее при самостоятельной работе.

Составление поисковых задач вполне под силу каждому педагогу. При этом

необходимо учитывать объем знаний детей, уровень их подготовленности, особенности мыслительной деятельности, характер изучаемого материала. Используя познавательные задачи, упражнения, задания из учебников, пособий, педагог может создать систему поисковых задач по отдельной теме.

Поиски путей активизации познавательной деятельности учащихся, развитие их творческих способностей и самостоятельности осуществляются средствами всех учебных предметов, что приобретает особое значение в связи с модернизацией образования в России. В теории и практике работы школ сегодня существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель вносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что каждая конкретная технология является авторской.

Так, например, Р.Г. Хазанкин применяет на своих уроках математики технологию обучения на основе решения задач. Целевыми ориентациями ее являются:

- обучение всех на уровне стандарта;
- увлечение детей математикой;
- выращивание талантливых.

Концептуальные положения

- Личностный подход, педагогика успеха, педагогика сотрудничества.
- Обучать математике = обучать решению задач.

- Обучать решению задач = обучать умениям типизации + умение решать типовые задачи.

- Индивидуализировать обучение «трудных» и «одаренных».
- Сочетать урочную и внеурочную форму работы и др.

Р.Г.Хазанкин применяет следующие виды работы с задачами: а) решение задачи различными методами; б) решение системы задач; в) проверка решения задач товарищами; г) самостоятельное составление задач: аналогичных, обратных, обобщенных, на применение; д) участие в конкурсах и олимпиадах.

Педагог выделяет основные направления своей системы в 10 заповедях:

1. Стараться, чтобы теоретические знания ребят были как можно более глубокими. Школьники должны хорошо понимать глубинные взаимосвязи изучаемого предмета, знать и уметь пользоваться общими методами данной науки.

2. Связывать изучение математики с другими учебными предметами.

3. Систематически изучать, как использовать теоретические знания, решая задачи; методы доказательства и общие методы решения задач.

4. Руководящие идеи, общие приемы накапливать, систематизировать, исследовать в различных ситуациях.

5. Учить догадываться.

6. Продолжать работать с решенной задачей.

7. Учиться видеть красоту математики – процесс решения и результаты.

8. Составлять задачи самостоятельно.

9. Работать с учебной, научно-популярной и научной литературой.

10. Организовывать «математическое» общение на уроке и после уроков.

В школьной практике находят широкое применение методы проблемного обучения, способствующие формированию метаумений. Существует ряд дидактических способов организации процесса проблемного обучения: метод монологического изложения; рассуждающий метод обучения; диалогический метод изложения; эвристический метод изложения; исследовательский метод.

Деятельностный метод в системе «Школа 2100», как отмечает А.В.Миронов, приобретает форму «проблемно-диалогического метода». По мнению авторов метода (Е.Л. Мельникова и др.), в словосочетании «проблемный диалог» первое слово означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск ее решения. Один из вариантов организации

содержания урока:

1. Постановка проблемы актуализация знаний.
2. Совместное открытие знаний.
3. Совместное применение знаний.
4. Подведение итога.
5. Домашнее задание.

В данном варианте отражены УУД. Обозначены этапы подведения учеников к цели урока. Это выражается в постановке проблемы (подразумевается, что ее решение и есть цель деятельности школьника на уроке). Есть этап, характеризующий действия по достижению целей (совместное открытие знаний). Также есть оценивание (оно предполагается на этапе «подведения итогов урока») [3, с.56-57].

На основе анализа научных исследований, передового педагогического опыта и результатов опытно-экспериментальной работы, проведенной нами, была выявлена и реализовалась в учебном процессе следующая система дидактических условий формирования познавательных универсальных действий младших школьников на основе технологии проблемного обучения.

1. Создание проблемных ситуаций при решении познавательных задач. Такой прием используется учителями начальных классов, но нередко это не осознается учащимися как познавательное затруднение, поэтому дальнейшее решение задачи не принимает строго целенаправленного действия. Существенными признаками познавательной задачи являются самостоятельное добывание учащимися в процессе решения этой задачи новых знаний или новых способов решения задач (И.Я.Лернер). Функции познавательных задач многообразны. Они применяются в различных звеньях учебного процесса – при постановке цели, изучении нового материала, его закреплении и для домашних заданий.

2. Систематическое включение учащихся в решение познавательных задач, способствующих глубокому пониманию изучаемой теории. При этом необходимо учитывать принцип постепенного усложнения их содержания – от простых задач к более сложным. Сложность проблемных задач определяется числом соотносимых данных в условии, числом звеньев хода решения, числом выводов в самом решении.

3. Индивидуализация и дифференциация обучения. Без учета индивидуально-психологических возможностей каждого ученика в отдельности и класса в целом трудно создать проблемную ситуацию и сформулировать проблему. Задание для слабоуспевающих должны отличаться следующими особенностями: а) посильностью для них в соответствующий момент; б) вариативностью – сочетанием основных проблемных вопросов с подвопросами наводящего плана; в) более подробным инструктированием о выполнении практических работ. Сочетание индивидуальных и коллективных форм организации учебной деятельности – важное условие развития творческого мышления младших школьников.

4. Учет действия психологического механизма и закономерностей развития творческого мышления школьников в соответствии с возрастными особенностями детей.

5. Создание положительной мотивации к процессу решения задач. Чтобы познавательная задача не только требовала размышления учащихся, но и глубоко заинтересовала их, надо при постановке этой задачи всемерно использовать такие психологические эффекты, как эффект новизны, занимательности, удивления и прочее.

6. Включение игровых элементов в урок. Элемент игры в процессе обучения вызывает у детей приятные переживания, повышает их активность. Именно в творческой игре развивается мысль ребенка.

7. Чередование проблемных заданий с обычными тренировочными упражнениями. Исследование показало, что не все темы учебной программы можно изучать проблемным путем. Учебный материал, имеющий информационный характер,

нецелесообразно изучать проблемным путем.

Проведенный нами педагогический эксперимент позволяет сделать вывод о том, что выполнение системы указанных условий при организации учебно-познавательной деятельности младших школьников способствует развитию их творческого мышления, формированию познавательных универсальных действий.

Список литературы:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.], под ред. А.Г. Асмолова.- 4-е изд.- М.: Просвещение, 2013.- 152с.
2. Махмутов М.И. Педагогические технологии развития мышления учащихся/ М.И.Махмутов, Г.И.Ибрагимов, М.А.Чошанов. - Казань: ТГЖИ, 1993.- 88с.
3. Миронов А.В. Структура урока как средство реализации деятельности метода обучения // Начальная школа.- 2013.- № 6.- С.55-60.

УДК 372.48

Воронина Ю.В.

к.п.н., доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и методики и их преподавания ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» Россия, г. Оренбург

E-mail: voronina_yuliya@list.ru

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
В РАЗНЫХ УМК ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация: Проблемное обучение – это особый тип организации учебной деятельности учащихся, который должен начинаться постепенно, с первых уроков окружающего мира в начальной школе. Современные учебные программы и учебники по окружающему миру достаточно полно используют проблемное обучение, что обуславливается требованиями новых федеральных государственных стандартов: проблемное изложение учебного материала, проектное и исследовательское обучение, проблемные уроки. Но именно учитель может правильно организовать проблемное обучение и спроектировать современный проблемный урок окружающего мира.

Ключевые слова: проблемное обучение, урок окружающего мира в начальной школе, проблемный диалог, проектное и исследовательское обучение

Voronina Y.V.

associate professor The Orenburg state pedagogical university, Russia, Orenburg

E-mail: voronina_yuliya@list.ru

**FEATURES OF USE OF PROBLEM TRAINING IN DIFFERENT
PROGRAMS OF TRAINING IN WORLD AROUND AT
ELEMENTARY SCHOOL**

Abstract: Problem training is a special type of the organization of educational activity of pupils which has to begin gradually, since the first lessons of world around at elementary school. Modern training programs and textbooks on world around rather fully use problem training that is caused by requirements of new federal state standards: I swore at a problem statement of the educational, design and research training, problem lessons. But the teacher can correctly organize problem training and design a modern problem lesson of world around.

Keywords: problem training, a world around lesson at elementary school, problem dialogue, design and research training

Современный учитель находится в ситуации активного освоения и внедрения в свою практику работы масштабных инновационных идей: разработка рабочих программ и технологических карт урока с позиций требований новых ФГОС, использование эффективных образовательных технологий (в том числе, направленных на создание информационно-образовательной среды школы) и системы формирующего оценивания достижений обучающихся и др. Все инновации связаны с масштабным реформированием российской системы образования и зачастую воспринимаются учителем как нечто чуждое и непонятное, что порождает огромное количество сопротивлений в педагогической среде и, соответственно, имитаций инновационной деятельности. Например, учителя в обсуждении проблем современного урока всегда находят оправдание, почему у них не получится правильно реализовать системно-деятельностный подход в обучении: и «средств нет», и «нет современного оборудования», и «времени на разработку технологических карт катастрофически не хватает», и обучающиеся у них, как правило «не такие как надо». Но на самом деле у учителей просто нет желания внедрять инновацию, которая возникла не внутри их коллектива, а «упала» на них сверху.

Многочисленные проверки в школе порождают массу имитаций (чаще всего на бумаге) того, что должно быть по требованиям новых ФГОС, а на самом деле не делается или делается в не полном объёме. Вспоминается случай, который произошёл на открытом уроке Всероссийского конкурса «Учитель года». Учитель-конкурсант провела замечательный урок и на этапе рефлексии задала вопрос обучающимся: «Что сегодня на уроке вас удивило? Что вы расскажите дома родителям?». И дети, совершенно искренне (это была начальная школа), ответили: «Нас удивило, что мы провели ТАКОЙ урок, и дети были активно задействованы! У нас был ТАКОЙ замечательный учитель!». Поэтому возникает вполне закономерный вопрос: «Как сделать так, чтобы учитель захотел внедрить новое в школе?» (и стал ТАКИМ, чтобы дети это заметили и по-настоящему оценили). Во многом помочь современному учителю при реализации новых ФГОС может проблемное обучение. Как показывает практика, учителя хорошо знают и теоретические основы данного обучения, и активно (а главное, достаточно давно) используют различные методы и приёмы проблемного обучения в своей практической деятельности.

Проблемное обучение – это тип особый обучения, который противопоставляется традиционному обучению, что особенно актуально в период внедрения новых ФГОС общего образования. Несмотря на то, что отечественные учёные А.М. Махмутов, И.Я. Леренер, А.М. Матюшкин, В.А. Крутецкий и др. [4, 5, 6, 7, 13] разработали теоретические основы проблемного обучения еще 20 веке, в 21 веке этот тип обучения продолжает оставаться актуальным и своевременным. Учащиеся в проблемном обучении сами открывают знания посредством решения теоретических и практических проблем, что соответствует требованиям системно-деятельного подхода. Проблемное обучение помогает учителю эффективно решать проблему учебной мотивации обучающихся. Например, В. Оконь считает, что чем больше ученики стремятся в ходе своей работы попасть на тот путь, по которому идет исследователь, тем лучше достигаемые результаты процесса обучения [9].

Итак, несмотря на многочисленные модификации проблемного обучения, его суть можно свести к определённой схеме. В процессе проблемного обучения перед учениками ставится проблема (познавательная задача); обучающиеся исследуют пути и способы решения данной проблемы (это происходит при непосредственном участии учителя или самостоятельно – зависит от уровня проблемности). Для того, чтобы решить проблему ученики выдвигают свои предположения (строят гипотезу), намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают.

Например, задачи на самостоятельное «открытие» правил, законов и закономерностей (самостоятельное выведение правила правописания, математической формулы, открытие способа исследования окружающего мира и т. д.).

По мнению М. И. Махмутова, основными понятиями теории проблемного обучения должны быть «учебная проблема», «проблемная ситуация», «гипотеза», а также «проблемное преподавание», «проблемное учение», «проблемность содержания», «умственный поиск», «проблемный вопрос», «проблемное изложение». Учебная проблема – явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли. Задача – явление объективное, для ученика она существует с самого начала в материальной форме (в звуках или знаках), и превращается задача в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания ее учеником. М. И. Махмутов особо подчеркивает, что осознание проблемной ситуации является начальным моментом мышления учащегося. Именно это формирует познавательную потребность ученика, создает мотивацию (внутренние условия) для активного усвоения новых знаний и способов деятельности [7].

А. М. Матюшкин в своем исследовании также уточняет понятие «проблемная задача» и представляет правила проектирования учителем проблемной ситуации [6]. Проблемное задание должно соответствовать возрастным и интеллектуальным возможностям учащегося, оно дается до этапа объяснения новой темы.

По мнению В. А. Крутецкого проблемное обучение может быть разного уровня трудности (проблемности) для обучающегося, в зависимости от действий учащегося (какие действия и сколько использовал ученик для постановки и решения проблемы, что он сделал самостоятельно, а что с помощью учителя). Учёный определяет четыре уровня проблемности [4]. Третий и четвертый уровни проблемности – это исследовательский уровень, когда обучающиеся выполняют проекты и исследования. Согласно требованиям нового ФГОС НОО исследованиям и проектам младшего школьника должно отводиться много внимания как на уроке окружающего мира, так и во внеурочное время [15, 16]. Это будет способствовать достижению всех групп планируемых результатов (личностных, метапредметных, предметных).

Большую роль в при организации проблемного обучения в курсе окружающего мира играет учитель. Именно он определяет: на каком уровне проблемности находятся его ученики, какие методы и технологии наиболее уместны при изучении конкретной темы окружающего мира. Безусловно, что авторы-разработчики учебных программ по окружающему миру учитывают основные требования к организации проблемного обучения (возрастные особенности, специфику конкретной темы и пр.). Если мы проанализируем учебно-методические комплексы по окружающему миру в начальной школе, то выясним, что проблемное обучение представлено во всех УМК по разным уровням проблемности: от включения проблемного изложения темы урока до включения обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность.

Образовательная система «Школа 2100» (авторы учебной программы «Окружающий мир» А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, А.С. Раутиан, С.В. Тындин) [1, 2, 3]. В УМК проблемное обучение реализуется через технологию проблемного диалога (проблемно-диалогическая технология). Ученики в ходе уроков ставят и решают проблемы (в комплекте предусмотрено постепенное включение обучающихся в проблемное обучение). Диалог – это средство решения проблемы. Он организуется как с учителем, так и с учениками. Учитель в побуждающем (подводящем диалоге) помогает ученикам поставить учебную проблему (сформулировать тему урока, поставить учебную задачу или вопрос для исследования).

В рамках технологии разработаны приемы создания проблемной ситуации и для каждого прописан текст диалога, описаны способы реагирования учителя на предлагаемые учениками формулировки учебной проблемы; установлена предметная специфика приемов создания проблемной ситуации [10].

Для уроков окружающего мира в данном УМК наиболее характерной является проблемная ситуация с одновременным предъявлением двух противоречивых фактов (теорий, мнений). Только после этого учитель переходит к побуждающему диалогу («Что вас удивило? Какое противоречие налицо? Какой возникает вопрос?»). На этапе рефлексии учитель должен вернуться к данным вопросам, и провести рефлекссию учащихся («Что мы узнали?» «На какие вопросы мы не ответили? Почему?»).

Например, в 1 классе при изучении темы «Грибы» учитель может создать проблемную ситуацию, позволяющую выявить житейское представление детей о грибах («Грибы – это растения...»). Это житейское представление не позволяет правильно формировать представление младших школьников об этом особом царстве живой природы. Поэтому важно на первом этапе изучения грибов показать, что житейское представление не всегда правильно.

- Мы уже с вами изучили самые разные растения. Если мы с вами отправимся в лес на экскурсию, сможете ли вы определить ярус растения? (на слайдах изображения деревьев, кустарников, трав и грибов). Обучающиеся относят грибы к травам.

- А почему гриб вы отнесли к травам? (Ответы детей сводятся к описанию ярусной принадлежности растений).

- Т.е. вы считаете, что гриб – это растение? («Да»)

- А почему вы так думаете? («Грибы не двигаются, растут в лесу как и другие растения» - житейское представление детей).

- А вы знаете, что учёные нашли в составе грибов вещество – хитин, которое есть только у животных (хитиновый покров насекомых, хитиновый панцирь рака и краба). (Это вызывает удивление у детей: «Значит грибы – это животные?»).

- Так, что вас удивило? Что бы вы хотели узнать? (побуждение к осознанию противоречия, постановка учебной задачи урока).

Начиная со 2-3 классов, введены проблемные ситуации, стимулирующие учеников к постановке целей, даны вопросы для актуализации необходимых знаний, приведен вывод, к которому должны прийти на уроке ученики. При подаче материала в соответствии с этой технологией само изложение учебного материала носит проблемный характер. Например, уже на первых страницах учебника 1 класса [1] приведены как сравнительно простые задания для фронтальной работы (Что это за сказка? Расскажите, кто здесь нарисован), так и более сложные проблемные задания для совместного обсуждения (Как легче что-нибудь сделать: одному или вместе с друзьями?). И только потом предлагаются проблемные задания для работы в паре, в которых четко прописана роль каждого ученика (Составь рассказ вместе с товарищем. Пусть один начнёт, а другой – продолжит). Позже, начиная со второй половины 1 класса, появляются задания для работы в малых группах (Поиграй с друзьями в такую игру. Первый игрок: «Я не могу обойтись без книги, которую печатает для меня...» Второй игрок: «...работник типографии, который не может обойтись без...» – и так далее. Выбывает из игры тот, кто не смог продолжить цепочку.)

Задания во 2 классе [2] и особенно в 3 классе [3] постепенно усложняются. Это происходит за счет распределения ролей в групповой работе. Например, игра «Детектив». Цель игры – с помощью задаваемых вопросов первым угадать задуманное слово (свидетель загадывает слово и отвечает на вопросы, остальные игроки выполняют роль детективов, они задают вопросы и отгадывают слово). Данная игра способствует формированию очень важного качества у учащихся – умение задавать вопросы, сформированность этого умения выводит учащихся на новый уровень проблемности при организации проблемного обучения.

УМК «Школа России» (автор учебной программы «Окружающий мир» - А.А. Плешаков [12]). В УМК проблемное обучение представлено несколькими технологиями. Это и проектная технология, и организация исследований учащихся. Практически на каждом уроке возможно использование отдельных методов

проблемного обучения. В учебниках данного УМК есть специальная рубрика «Странички для любознательных».

Например, учебник для 3 класса [11] включает несколько «Страничек для любознательных»: «Молекулы и атомы», «Ботанический сад», «Доброе слово о хищниках», «Из истории российских денег» и др.. В ряде случаев в названии «Странички» сформулирован проблемный вопрос, на который дети находят ответ при чтении текста («Что такое лишайники?», «Что такое государство?», «Что такое зоопарк?», «Кто такие микробы?»). Это можно использовать при постановке учебных задач в начале урока окружающего мира. Многие «Странички для любознательных» рассказывают о великих ученых, деятельность которых связана с изучаемой на уроке темой («Василий Васильевич Докучаев», «Иван Петрович Павлов», «Николай Иванович Вавилов»). В учебнике помещены портреты эти ученых, приводятся даты их жизни. Этот материал учебника может использоваться учителем при организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся, для тех, кому интересна данная тема (уровень «Выпускник получит возможность научиться»).

Рассмотрим более подробно использование организацию проблемного обучения в УМК «Школа России» на примере раздела «Где мы живем?». При изучении данного раздела целесообразно проектировать проблемные уроки [8]. Например, Урок 1. «Родная страна». Это вводный урок, поэтому он должен создать мотивацию учащихся на продолжение изучения курса окружающий мир во 2 классе. На этапе «Актуализация знаний» учитель актуализирует у учащихся имеющиеся знания, создает учебную мотивацию на изучение новой темы. В УМК предусмотрено, что тему урока учитель не сообщает ученикам, а они сами «открывают» тему урока, ставят учебные задачи. Это происходит на этапе «Самоопределение к деятельности».

Изучение раздела «Где мы живем?» предполагает включение учащихся в проектную деятельность. Особенностью данного проекта является то, что не все его этапы проходят на уроке, часть его выполняется во внеурочное время. Так как проектные умения учащихся не сформированы в полной мере, к подготовке данного проекта привлекаются родители, бабушки и дедушки. Здесь важно, чтобы при подготовке продукта проекта взрослые действительно сотрудничали с детьми, а не выполняли полностью за них проектное задание. Рассмотрим более подробно методику организации данного урока.

Это первый из шести проектов, которые предлагается выполнить учащимся во 2 классе: «Родной город (село)», «Красная книга, или Возьмём под защиту», «Профессии», «Родословная», «Города России», «Страны мира». Поэтому учитель должен обратить внимание учащихся на организацию проектной деятельности. Это можно сделать, используя листы продвижения в проекте. Проект начинается на 2 уроке раздела, ученики совместно с родителями выполняют проектное задание во внеурочное время, и на 4 уроке происходит обсуждение проектов (презентация и оценивание результатов). Данный проект может выполнять и группой учащихся.

Урок 2. «Город и село. Проект «Родной город (село)». При организации работы над проектом учителю необходимо решить ряд методических задач (табл.1).

Для оценки своей работы над проектом ученику предлагаются следующие критерии: была ли работа интересной, легкой или трудной, была ли она полностью самостоятельной или требовалась помощь взрослых, как складывалось сотрудничество с одноклассниками, была ли работа успешной. Критерии должны быть известны ученикам еще ДО выполнения ими проектных заданий. Учитель должен помнить, что в начальной школе оцениваются не продукты проектной деятельности, а деятельность ученика по выполнению проекта. Почему он выбрал данную тему проекта, как он решал поставленные познавательные задачи (познавательные УУД). Как он ставил цель проекта, как выполнял проектные задания, как он сам себя контролировал и оценивал – регулятивные УУД). Оцениванию подлежит и выступление учащихся на

этапе презентации проекта (коммуникативные УУД).

Таблица 1

Методика организации проектной деятельности учащихся при изучении «Окружающего мира» (УМК «Школа России»)

Этапы проекта	Задачи учителя	Содержание методики
Этап проблематизации Организационный этап	Подготовить детей к выполнению проекта	совместная постановка цели, помощь в распределении заданий, совместное определение способов и сроков работы, формы и степени участия в ней взрослых
Практический этап	Оказывать помощь в выполнении проекта	совместный поиск источников информации, советы по оформлению работы, помощь в подготовке презентации, в том числе мультимедийной
Презентационный этап Результативный этап	Провести презентацию проекта	организация выступлений детей, обсуждение выступлений, помощь в оценке работы

УМК «Перспектива» (авторы учебной программы «Окружающий мир» Плешаков А.А., Новицкая М. Ю. [9]). Проблемную ситуацию на уроке учитель чаще всего задаёт в театрализованной, игровой форме от лица кукол Мальчика и Девочки, которые ведут диалог между собой, вступают в беседу с учителем и детьми, ставят перед ними проблемные вопросы, на которые дети сами ищут ответы (это уже предусмотрено учебником, в котором изучение каждой темы начинается с проблемной ситуации). Это определяет сочетание проблемно-поискового и коммуникативно-деятельностного подходов, которые лежат в основе методики обучения по данному курсу.

В курсе учащимся предлагается освоение способов решения проблем поискового характера. В ходе работы над темами (например, «Что растёт у школы») учащиеся выдвигают предположения, обсуждают их, находят с помощью иллюстраций учебника, в Приложении, в дополнительных и вспомогательных источниках («Атлас-определитель», «Великан на поляне», словари, путеводители и т. п.) необходимую информацию, проводят сопоставления, обращаясь к соответствующему материалу своего края, делают умозаключения, сравнивают их с выводом в конце текста.

Задания практически во всех темах побуждают к активному решению проблемных задач. Например, в учебнике 1 класса можно найти такие проблемные вопросы: «В каких местах России тебе уже удалось побывать? Вспомни и расскажи о своих впечатлениях» (тема «Природа России»), «Расскажи, какую одежду носили в старину жители твоего края. Какие кушанья они любили готовить?» (тема «Мы - семья народов России»).

УМК «Гармония» (автор учебной программы «Окружающий мир» О.Т. Поглазова [14]). Проблемное обучение предусмотрено в данном УМК в различных формах организации учебного процесса (дидактические игры, проблемные уроки, экскурсии в музеях, на пришкольном участке, в парке, на улицах города или посёлка и др.; уроки исследования и экспериментальной проверки каких-либо гипотез; уроки-путешествия, уроки – заседания экологического совета, уроки-конференции). Проблемное обучение возможно также и через организацию проектной деятельности учащихся, осуществляемая в урочное и во внеурочное время. Учащиеся осуществляют поиск информации из разных источников, учатся объединять знания из разных

образовательных областей, обобщать их и представлять в разных формах (вербальной и наглядной). Предусмотрено выполнение краеведческих проектов («Мой родной край», «Моя семья», «Мои питомцы»).

Особое внимание уделяется развитию способности к постановке (принятию) учеником учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые ставятся в учебнике перед изучением раздела или темы.

Проиллюстрируем это прием на примере фрагмента урока окружающего мира «Зелёная аптека» (2 класс).

- Что вы представляете, когда слышите слово «аптека»? («Таблетки, лекарства..»).

- Действительно если человек заболел ему необходимо лечение, и если врач прописывает ему лекарства, он идет в аптеку. На Руси первая аптека появилась в 16 веке. А вот первые лекарства на нашей планете появились значительно раньше аптек, еще у первобытных народов...

- Что вас удивило? («Как же люди себя лечили?»)

- Для утоления боли, повышения выносливости они находили для себя многие полезные растения, в том числе обладавшие целебными или ядовитыми свойствами («Т.е. растения были для человека аптекой?»).

- Совершенно верно. Как вы думаете, о чем мы сегодня будем говорить? Что вы хотели сегодня узнать? (постановка учебной задачи)

Таким образом, методические приемы создания проблемных ситуаций на уроках окружающего мира, которые возможно использовать учителю в разных УМК можно обобщить следующим образом: подведение учащихся к осознанию противоречий, это может происходить используя средства учебника, где уже заложено методика создания проблемных ситуаций. Либо учитель продумывает серию вопросов, как например в проблемно-диалогической технологии. Во всех УМК предусмотрены исследовательские и проектные задания (третий и четвертый уровень проблемности). Практически в каждой из тем окружающего мира есть место организации небольших исследований для учащихся, проектов. Методика организации проблемного обучения включает работу с учебником (проблемное изложение материала), выполнение проблемных заданий в рабочих тетрадях (решение проблемных задач практического и теоретического плана).

Реальные учебные достижения каждого отдельного ученика при изучении курса «Окружающий мир» определяются, прежде всего, его собственным выбором, основанным на самооценке своих познавательных возможностей, способностей, интересов и потребностей, а также кадровыми, материально-техническими и другими возможностями образовательного учреждения (например, оценивание наличия необходимого оборудования при проведении исследовательских и проектных работ учащихся).

Что должен обеспечить учитель? Помочь сделать правильный выбор, определиться в сфере своих познавательных интересов (что интересно в содержании курса каждому ученику, какие виды работ на уроке и во внеурочное время ему удаются лучше всего?). Помочь составить или откорректировать программу самообразования, подобрать нужную литературу, поставить познавательную задачу, адекватную интересам и возможностям ученика, своевременно его проконсультировать и проконтролировать. Обеспечить своевременное достижение каждым, как минимум, обязательного уровня общеобразовательной подготовки по курсу «Окружающий мир» в начальном общем образовании.

Список литературы:

1. Вахрушев, А.А. Окружающий мир. 1-й класс. («Я и мир вокруг») : учебник / А.А. Вахрушев [и др.]. – Москва: Баласс.- 96 с.
2. Вахрушев, А.А. Окружающий мир. («Наша планета Земля»). 2 класс. Учебник в

- 2 частях. Часть 1. – 4-е изд., перераб. / А.А. Вахрушев [и др.]. – М. : Баллас; Школьный дом, 2011. — 144 с., ил. (Образовательная система «Школа 2100»).
3. Вахрушев, А.А. Окружающий мир : учебник. Ч. 1 «Обитатели Земли», ч. 2 «Мое Отечество» 3-й класс. А.А. Вахрушев [и др.]. – М.: Баллас, 2011. - 144 с.
4. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 1972. - 253 с.
5. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И.Я Лернер. - М., 1974.
6. Матюшкин, А.М.. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Директмедиа Пабблишинг, 2008. – 392 с.
7. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М, 1975.
8. Максимова, Т.Н. Поурочные разработки по курсу «Окружающий мир»: 2 класс / Т.Н. Максимова. – М.: ВАКО, 2012. – 336 с. – (В помощь школьному учителю).
9. Мельникова, Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС. Пособие для учителя / Е.Л Мельникова.- М., 2013. 138 с.
10. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. - М.: Просвещение, 1968г. - 208 с.
11. Плешаков, А. А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1 – 4 классы / А.А. Плешаков [и др.]. – М. : Просвещение, 2014. – 192с.
12. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 3 класс. Учебник в 2-х частях. ФГОС / А.А. Плешаков [и др.]. – М. : Просвещение, 2014. – 175 с.
13. Плешаков, А.А. Окружающий мир: Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы / А.А. Плешаков [и др.]. – М. : Просвещение, 2014. – 208 с.
14. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: коллективная монография [в 3 кн / А.М. Матюшкин, А.А. Матюшкина, Е.В. Ковалевская и др.; редкол.: д.п.н., проф. Е.В. Ковалевская (отв. ред.)]. - Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского государственного гуманитарного ун-та, 2010.- 310 с.
15. Программы общеобразовательных учреждений. Окружающий мир: Программа. 1–4 классы. Поурочно-тематическое планирование. 1–4 классы / О. Т. Поглазова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013. – 304 с.
16. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – М. : Учитель, 2011. – 138 с.
17. Шумакова, Н. Б. Развитие исследовательских умений младших школьников / Н.Б. Шумакова [и др.]. – М. : Просвещение, 2011. – 155с.

УДК 378.114

Вьюгина С.В.

к.п.н., доцент кафедры обучения на двуязычной основе
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет» Россия, г.Казань

E-mail: vsazida@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА
ПРИ ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы развития интеллектуального потенциала студентов при проблемном обучении в педагогической системе технологического вуза, описан эвристический метод для реализации данной проблемы

в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: педагогическая система, профессиональное образование, интеллектуальный потенциал студента, проблемное обучение, методика преподавания, эвристический метод.

Vyugina S.V.

Ph.D., assistant professor of education at the bilingual FGBOU IN "Kazan National Research Technological University " Russia, Kazan

E-mail: vsazida@mail.ru

**PROBLEM BASED LIERNING IN THE PEDAGOGICAL SYSTEM
TECHNOLOGICAL UNIVERSITY**

Abstract: This article discusses the development of intellectual potential of students with problem training in pedagogical system of technological high school, described a heuristic method for the realization of this problem in the educational process of the university.

Keywords: pedagogical system of high school, vocational education, the intellectual potential of students, problem-based learning, teaching methods, heuristic method.

Изменение требований к подготовке специалиста современного наукоемкого производства определяет новые подходы к определению ее смыслового, дискурсивного содержания, выражающегося в личностно–социально–профессиональных качествах, востребованных конкретными видами профессиональной деятельности и соответствующих потребностям личности, общества, рынка труда. В то время их двухуревневая подготовка внесла свои коррективы и в образовательный процесс высшего учебного заведения, которая включает в себя систему обучения, систему методов, воспитания, которые объединены в педагогическую систему вуза.

Среди многих видов социальных систем педагогические системы занимают особое место. Как утверждает Ф.Ф. Королев «педагогическая действительность по своей сущности, структуре и функциям системна. Положения теории систем относятся и к педагогическим явлениям. Личность педагогически системна, так как ее свойства и качества взаимосвязаны, а поступки – интегральное проявление ее особенностей, взаимодействия свойств и качеств. Учебный коллектив – не просто группа обучающихся, и не всякая группа - подлинный коллектив. Превращение группы обучающихся в учебный коллектив, достигаемое определенными усилиями обучающего и их самих, повышает уровень педагогических результатов воспитания, образования, обучения и развития каждого и успех коллектива в целом» [4, с85].

В силу объективных законов развития общества педагогическая система вуза постоянно детерминируется той социальной системой, частью которой она является. Но поскольку взаимодействие по линии метасвязи (внешней для педагогической системы) идет избирательно, отдельными гранями, свойствами, то изменения педагогической системы, ее перестройка и адаптация находятся в зависимости от того, на какой элемент или на какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: на управление материальной базы вуза, на модернизацию системы высшего образования, на реализацию ФГОС ВПО, интеллектуализацию учебного процесса и другие. В ходе научного исследования установлено, что именно этот механизм вскрывает природу взаимодействия компонентов педагогической системы и является своеобразным фактором для понимания многих ошибок в принятии управленческих решений в системе высшего образования.

Взаимодействие компонентов педагогической системы порождает педагогический процесс, т.е. она создается и функционирует с целью обеспечения его оптимального протекания. Главная функция педагогической системы – реализация

целей, которые задаются ей обществом.

Основой подготовки специалистов является педагогическая система «вуз» с вариантами в зависимости от режимов работы: очный, заочный, вечерний, дистанционный, послевузовский, повышение квалификации и переподготовка кадров отраслевой принадлежности. Вариантами педагогической системы «вуз» являются альтернативные учебные заведения дополнительного образования: центры психолого-педагогической подготовки инженерных работников, центры инновационных технологий и другие виды при образовательных и научных учреждениях высшего профессионального образования.

Любое образовательное учреждение, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, инновационные идеи, относится к авторским педагогическим системам, авторской школе. Примером являются педагогические системы Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, М.И. Махмутова, П.А. Кирпичникова и других современных ученых, педагогов-новаторов и руководителей образовательных учреждений.

Анализ современной теории и практики педагогической науки свидетельствует, что понятие «педагогическая система» в современной дидактике стало занимать ключевые позиции. Объясняется эта тенденция значением системного подхода в успешном решении педагогических проблем, среди которых взаимодействие преподавателя и студента определяет ход образовательного процесса, ориентированного на стратегическую цель – формирование личности будущего специалиста с заданными качествами. Данную педагогическую компоненту, по мнению А.М. Новикова, тоже можно считать педагогической системой, выделив в ней следующие группы элементов: цели образования, содержание образования; методы, средства, организационные формы обучения и воспитания; педагоги (учителя, преподаватели, воспитатели); обучаемые (учащиеся, студенты). При этом главным системообразующим элементом данной педагогической системы являются цели [6, с28-29].

Реализация целей педагогических систем осуществляется в ходе педагогического процесса. Педагогический процесс, в свою очередь, обусловлен целями образования и взаимодействием его основных компонентов: содержание обучения; преподавание, т.е. деятельность учителя-преподавателя; учение – деятельность учащихся, студентов; средства обучения.

С позиции системного подхода бесспорно представляется считать методы педагогической деятельности, приемы, средства коммуникативного взаимодействия, организационные формы в качестве структурных компонентов педагогического процесса. Они, так же как и цель, имманентны динамической системе «преподаватель - студент». Внутри этой системы в результате их взаимодействия зарождаются методы, приемы, формы организации и другие элементы педагогического процесса.

В реальной педагогической деятельности в результате взаимодействия «преподаватель – студент» возникают разнообразные ситуации. Привнесение в эти ситуации педагогических целей придает взаимодействию целенаправленность. Педагогическая ситуация, соотношенная с целью деятельности и условиями ее осуществления, и есть педагогическая задача.

В педагогической теории и практике [3] принято различать задачи разного класса, типа и уровня сложности, но все они проектируются с учетом общего свойства – признаков активизации умственной (интеллектуальной) деятельности обучаемого. Основной единицей педагогического процесса выступают оперативные задачи, логически сконструированный рейтинг которых приводит к решению тактических, а затем и стратегических задач. Эти задачи объединяют свойства, позволяющие их разрешение с соблюдением принципиальной схемы:

- анализ ситуации и постановки педагогической задачи;
- проектирование вариантов и выбор оптимального для данных условий решения;
- осуществление плана решения задачи на практике, включающее организацию взаимодействия, регулирование и корригирование течения педагогического процесса;
- анализ результатов решения.

Каждая педагогическая задача разрешима с помощью адекватной технологии обучения, целостность которой обеспечивается взаимосвязанными процессами проектирования и реализацией следующих компонентов: организационной формы, дидактического процесса, компетентности преподавателя и научно-методического обеспечения процесса обучения. В процессе изучения взаимодействия образовательной среды технологического вуза и реальной социокультурной среды установлено, что педагогическая система вуза непосредственно отражает все особенности структурных и функциональных состояний среды: общественные и лично-значимые духовные потребности, социальные и культурные нормы и ценности, условия для самореализации интеллектуального потенциала студентов. Актуальными становятся такие интеллектуальные проблемы технологического вуза, как развитие умственных способностей студентов к адаптации к единому образовательному пространству в рамках мирового сообщества, академическая мобильность, транскультурная грамотность. При этом возникает необходимость переструктурирования педагогической системы с учетом заявленных требований стран – участниц Болонского процесса и реальной опасности утери достижений высшей профессиональной школы в процессе внедрения образовательных технологий.

Одним из привлекательных образовательных технологий является ориентация проблемного обучения на получение новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, проблемных задач в создавшихся в силу этого проблемных ситуациях. Проблемная ситуация возникает тогда, когда у студента есть познавательная потребность, а также интеллектуальная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу, при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями.

Проблемные ситуации на занятиях, применяемые в образовательном процессе Казанского национального исследовательского технологического университета дифференцировались по критериям, соответствующим развитию качества образования:

- структура действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождение способов действия);
- уровень развития этих действий у студента, решающего проблему;
- трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуального потенциала студента [3].

Как нам известно, в теории М.И.Махмутова «проблемное обучение обеспечивает возможности творческого участия обучаемых в процессе освоения новых знаний, формирование познавательных интересов и творческого мышления, высокую степень органичного усвоения знаний и мотивации учащихся» [5], опираясь на данную теорию и согласно разработанным критериям, проблемное обучение производится поэтапно:

- осознание проблемной ситуации;
- формулирование проблемы на основе анализа ситуации;
- решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез;
- проверка решения.

Проблемная ситуация должна построена таким образом, чтобы в дальнейшем имела возможность развиваться более эффективно для студентов. При правильной постановке проблемной ситуации у них возбуждается интерес к предмету и появляется мотивация к ее изучению. Именно в это время у них формируется мировоззрение и

развивается интеллектуальный потенциал

При таком построении этот процесс в высшей школе реализовался по аналогии с прохождением тех фаз мыслительной деятельности, которые возникают в проблемной ситуации и включают осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение. Это эвристический тип обучения с глубоким развивающим потенциалом.

Эвристические технологии – в общепринятом смысле – технологии, ориентированные на развитие творческих способностей обучающихся. Эвристические аспекты обучения присутствуют во всех современных образовательных системах: проблемном обучении; лично–ориентированном; проектном; модульно–компетентностном [3].

В образовательном процессе технологического вуза наиболее приоритетным направлением в применении эвристических технологий считается развитие креативных, когнитивных и коммуникативных компетенций студентов, проявляющихся:

- в готовности следовать нормам поведения, задаваемых образовательной средой вуза, способностях к продуцированию новых норм поведения, идей, направленных на преодоление традиционных установок, склонностях к критическому переосмыслению действительности;

- в способностях самоорганизации в ситуации неопределенности, рисков модернизирующейся педагогической системы;

- в умениях сформулировать учебную цель в изучаемой области знаний или цель профессиональной деятельности, составить учебный или бизнес - план, выполнить этот план, используя имеющиеся для этого оптимальные условия, способы и средства, получить и осмыслить результат, сравнить его с другими аналогичными результатами, произвести рефлексию и самооценку своей деятельности;

- в способах умственной деятельности, владении эвристическими методами и способами деятельности; методами прогноза, формулирования гипотез, конструирования закономерностей, построения теорий; использовании в познании интуиции, инсайта; умениях выбирать методы познания, адекватные объекту, определять известное в неизвестном и наоборот; способностях находить различные стратегии решения проблем;

- в индивидуальных признаках образованности, отличающихся от стандартных, общепринятых глубиной, открытостью, нелинейностью, креативностью, критичностью.

Наиболее продуктивными эвристическими технологиями, реализующимися в педагогической системе развития интеллектуального потенциала студентов технологического вуза являются метод эвристических вопросов, метод инверсии, метод эмпатии, портфолио, которые активно применяются в образовательном процессе технологического вуза [3].

В образовательной среде высшей профессиональной педагогические технологии ориентированы на развитие интеллектуального потенциала студентов на протяжении всего пребывания их в вузе. Интеллектуальный потенциал студента в высшем учебном заведении проявляется в форме реального и перспективного. Реальный интеллектуальный потенциал представляет собой совокупность способностей, еще не нашедших выражения в деятельности, но могущих быть в ней задействованными, так как условия для этого уже созданы. Перспективный интеллектуальный потенциал – это те способности, для реализации которых должны создаваться соответствующие условия в образовательной среде вуза. Выбор образовательных технологий - один из важнейших и наиболее сложных элементов педагогической деятельности в вузе, при их выборе нужно исходить из эффективности технологий. Как показывает опыт работы, наиболее продуктивным является технологии с элементами проблемных ситуаций, которые развивают критическое мышление личности студента.

Список литература:

1. Актуальные проблемы современного образования: монография /Под ред. академика РАО и АНТ М.И.Махмутова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001.
2. Вьюгина С.В. Методологические основы развития интеллектуального потенциала студентов технологического вуза: монография /С.В.Вьюгина. – Казань, 2010
3. Вьюгина С.В. Модернизация педагогической системы технологического вуза в развитии интеллектуального потенциала студентов/С.В.Вьюгина. – Казань, 2015
4. Королев Ф.Ф. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева и В.Е.Гмурмана. – М., 1967.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе /М.И.Махмутов. – М.: Педагогика, 1977
6. Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) /А.М.Новиков, Д.А.Новиков. - М.:Эгвес, 2004

УДК 39(470.4)+304.2

Габдрахманова Г.Ф.¹, Сагдиева Э.А.²

¹д.соц.н., зав. отделом этнологических исследований
Института истории им. Ш.Марджани АН РТ Россия, Казань
E-mail: medi54375@mail.ru

²к.соц.н., старший научный сотрудник отдела этнологических
исследований Института истории им. Ш.Марджани АН РТ
Россия, Казань
E-mail: elvina_n@inbox.ru

**СОВРЕМЕННОЕ БИЛИНГВАЛЬНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН:
СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ**

Аннотация: В статье раскрываются законодательные основы изучения татарского и русского языка в детских садах Республики Татарстан: официальные документы федерального и регионального уровней, а также специальные региональные программы, регулирующие билингвальные принципы дошкольного образования. Основываясь на материалах специального этносоциологического исследования, авторы показывают, что билингвальный принцип обучения в дошкольных образовательных организациях Татарстана реализуется с помощью новых учебно-методических комплектов, которые ориентированы на формирование у детей дошкольного возраста первоначальных умений и навыков практического владения татарским и русским языком в устной форме.

Ключевые слова: дошкольное образование, билингвальное обучение, этноязыковая политика, Республика Татарстан, русский язык, татарский язык

Gabdrahmanova G. F.¹, Sagdieva E. A.²

¹Doctor of Sociological Sciences, Head of Ethnology Department S. Mardzhani's
Institute of History AS of RT, Russia Kazan
E-mail: medi54375@mail.ru

²Ph. D in Sociological Sciences,
Senior researcher of Ethnology Department
S. Mardzhani's Institute of History AS of RT, Russia Kazan
E-mail: elvina_n@inbox.ru

PROBLEMS OF BILINGUAL PRESCHOOL EDUCATION

IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Abstract: The article describes the legislative framework of the study of the Tatar and Russian languages in kindergartens of the Republic of Tatarstan: the official documents of the Federal and regional levels, as well as special regional programs governing principles of preschool education. Based on the materials of the special ethno-sociological studies, the authors show that the principle of bilingual education in preschool educational institutions of the Republic of Tatarstan is implemented with the help of the new training packages that focus on the formation in preschool aged children of the initial skills for practical knowledge of Tatar and Russian languages in the oral form.

Key words: preschool education, bilingual education, ethno-linguistic policy, Republic of Tatarstan, Russian language, Tatar language

Правовые основы изучения татарского и русского языков в дошкольных организациях

Дошкольное образование в Татарстане является одним из институтов реализации этноязыковой политики в республике. Республиканскими властями оно рассматривается как неотъемлемая часть единой системы этноязыкового образования в регионе. Данный принцип получил свою оформленную, выраженную законодательную основу лишь во втором десятилетии 2000-х гг., хотя Республика Татарстан и ранее оказывала поддержку изучения государственных языков (татарского и русского) в дошкольном образовании региона. Уже на начальном этапе реализации этноязыковой политики РТ, а также в первом десятилетии 2000-х гг., татарский и русский языки изучались воспитанниками дошкольных образовательных организаций (ДОО). А государственные Программы РТ по сохранению, изучению и развитию государственных языков в Республике Татарстан и других языков в Республике Татарстан этого периода включали в себя ряд мероприятий, направленных на учебно-методическое обеспечение процесса изучения татарского и русского языков в детских садах.

Одним из первых значимых шагов в оформлении законодательной базы этноязыковой политики в ДОО стало принятие Стратегии развития образования Республики Татарстан на 2010 - 2015 годы «Килэчэк» - «Будущее», утвержденной Кабинетом Министров РТ 30 декабря 2010 г. В документе развитие национального образования в дошкольных образовательных организациях рассматривается в качестве самостоятельного направления развития образования РТ, а билингвальный принцип – принцип одновременного изучения двух государственных языков РТ в ДОО, объявляется приоритетным. Сам принцип, по мнению авторов Стратегии, должен реализовываться путем совершенствования методов обучения родному языку и культуры своего народа на основе современных методических и программных продуктов; через разработку и внедрение новых методов билингвального обучения; через разработку и апробирование образовательно-познавательных и игровых электронных ресурсов для детей дошкольного возраста. В целом же объявлялось, что приоритеты этноязыкового образования в РТ должны быть изменены - от изучения языка как филологической науки к его изучению как средству общения и сотрудничества.

Принятие Стратегии развития образования Республики Татарстан на 2010 - 2015 годы «Килэчэк» стимулировало Министерство образования и науки Республики Татарстан к формированию творческой группы. Целью работы членов данной группы стала разработка новых учебно-методических комплектов (УМК) по обучению детей двум государственным языкам в дошкольных образовательных организациях на основе современных эффективных образовательных технологий. Вышедший позднее Приказ Министерства образования и науки Республики Татарстан от 29 июня 2012 г. «О мерах

по улучшению изучения родного, татарского, русского языков в ДОО» подкрепил билингвальные принципы этноязыкового образования в детских садах Республики Татарстан.

Стратегия развития образования Республики Татарстан на 2010 - 2015 годы «Килэчэк» вызвала негативную реакцию со стороны отдельных представителей русской общественности региона. Однако, эта реакция не получила массовую поддержку, а высказываемые опасения представителей русской общественности о загруженности воспитанников ДОО в связи с введением билингвального образования оказались не обоснованными. При введении билингвальных принципов в детских садах их разработчики опирались на санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций, входящих в государственные санитарно-эпидемиологические правила и нормы РФ (СанПиН 2.4.1.1249-03). Важно отметить и то, что специальная образовательная программа РТ, акцентирующая работу с ДОО, отвечает общефедеральной образовательной политике: в федеральном Законе «Об образовании РФ» (принят 29 декабря 2012 г.) дошкольное образование выделено в качестве самостоятельного уровня образования в РФ, обеспечивающее преемственность с основными общеобразовательными программами изучения языков в школах (глава 2, ст.10). Федеральный Закон предоставляет и право изучения национальных языков в ДОО. В нем обозначено, что «в государственных и муниципальных образовательных организациях, расположенных на территории республики Российской Федерации, может вводиться преподавание и изучение государственных языков республик Российской Федерации в соответствии с законодательством республик Российской Федерации» (ст.14, п.3).

Для ДОО в РФ разработаны федеральные государственные образовательные стандарты. Принципы нового УМК дошкольного образования в РТ соответствуют требованиям данного федерального стандарта, предоставляющего право включения в него регионального компонента, в том числе и право изучения национальных языков.

Знаковым событием в этноязыковой политике РТ в сфере дошкольного образования стало принятие Закона «О внесении изменений и дополнений в закон Республики Татарстан «О языках народов Республики Татарстан» (от 28 июля 2004 г., №44-ЗРТ), в котором была дана новая редакция Закона (теперь он стал называться «О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан»). В нем было объявлено, что «граждане в Республике Татарстан имеют право на получение дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования на родном языке из числа языков народов Российской Федерации, а также право на изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации в пределах возможностей, предоставляемых системой образования, в порядке, установленном законодательством об образовании» (выделено нами – Г.Г. и Э.С.). Это окончательно закрепило билингвальные принципы этноязыкового образования в ДОО Республики Татарстан, а дошкольное образование стало декларироваться как неотъемлемая часть национального образования в регионе.

Комплекс практических мероприятий, направленных на реализацию этноязыковой политики в ДОО РТ, содержит Государственная программа РТ «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014-2020 годы». Часть этих мероприятий направлена на оказание содействия в реализации законодательства о языках при организации образования, включая и дошкольное; другая – на дальнейшее учебно-методическое обеспечение дошкольного образования; наконец, часть мероприятий нацелены на повышение мотивации воспитателей, их профессионального уровня (конкурсы профмастерства, курсы повышения квалификации и т.д.). Результатом реализации данной программы должно стать повышение числа детей изучающих

татарский язык в ДОО. Среди детей-татар этот охват должен составить к 2020 г. 64%.

Обучение татарскому и русскому языку в оценках педагогов

Как показали материалы интервью с экспертами, основной ключевой проблемой реализации билингвального принципа образования в ДОО РТ является организация процесса изучения татарского языка. Это связано с тем, что сегодня татарский язык практически во всех социальных сферах существенно уступает русскому по своим функциональным возможностям, снижается уровень владения им, а у татарской молодежи растет число тех, кто признает родным языком русский. Поэтому обеспечение татарского языка статусом реально равноправного с русским возможно лишь при наличии ряда условий. В числе них – обеспечение его изучения на всех ступенях образования, приводящее к повышению уровня владения им, его использования, значимости в этническом самосознании.

Другой проблемой реализации билингвального принципа образования в детских садах является организация процесса изучения русского языка для детей с высоким уровнем владения татарским языком, детей «с родным татарским языком». Выходцы из моноязыковой (татарской) среды зачастую испытывают определенные сложности при выстраивании социальной биографии. Это ограничивает их социальную мобильность. Поэтому важно с точки зрения социального успеха обеспечить детей-татар полноценными знаниями по русскому языку. Рассмотрим, как две обозначенные проблемы решаются в ДОО РТ.

Современный отряд преподавателей татарского языка в ДОО Татарстана начал формироваться в начале 1990-х гг. Наиболее остро в тот период стоял вопрос о нехватке профессиональных кадров для обучения детей татарскому языку в детских садах. Тогда для решения этой проблемы начали набирать из имеющегося состава воспитателей тех, кто владел татарским языком, закончил школу с татарским языком обучения. Эти воспитатели проходили курсы повышения квалификации и изучали имеющиеся на тот период методики обучения татарскому языку в детских садах.

Перед внедрением в 2012 г. нового поколения УМК в ДОО для преподавателей татарского и русского языков было проведено специальное обучение для освоения этой системы. В последующие годы стали систематически организовываться курсы повышения квалификации.

В современных условиях возникают новые требования к педагогам ДОО. Возрастают запросы к качеству знаний, к профессиональному языку самих педагогов. Они должны владеть как русским, так и татарским языком (как минимум иметь необходимый словарный запас, прописанный в УМК). Воспитатели, не владеющие татарским языком, проходят обучение татарскому языку с помощью он-лайн школы «Ана теле», где по окончании учебы они получают сертификат о пройденном курсе. В некоторых детских садах преподаватели татарского языка проводят занятия по изучению татарского языка с русскоязычными педагогами в форме игры, ролевого диалога.

Процесс обучения государственным языкам РТ в ДОО начинает выстраиваться на этапе формирования учебных групп. В каждом конкретном детском саду дети делятся на две или три подгруппы (учитывается, что каждая подгруппа не должна быть больше 15 человек). При обучении татарскому языку группы определяются «по уровню владения им»). На основе анкетного опроса родителей и беседы с ребенком, преподаватель татарского языка определяет ребенка в подгруппу либо с начальным уровнем владения, либо в подгруппу, где татарский язык преподается в качестве родного.

Иногда данная схема не работает, тогда педагогам приходится подыскивать другие формы работы с детьми. В этом случае детей «перемешивают», т.е. в группах оказываются дети с разными уровнями владения татарским языком. В этом случае педагоги проводят дополнительные индивидуальные занятия, вводят дополнительные

игровые моменты во время прогулок, отдыха с теми, кто демонстрирует более высокие знания языка.

Обучение детей татарскому и русскому языку в ДОО начинается со средней группы. В младшей группе преподаватель проводит занятия в игровой форме во время режимных мероприятий (во время прогулок, подвижных игр и т.п.) с целью подготовки детей к занятиям по изучению языков. В средних группах вводятся специальные занятия, которые проводятся три раза в неделю по 15 минут, в старших группах - по 25 минут, а в подготовительной - по 30 минут. Как правило, преподаватели проводят два занятия в кабинетах, а третье занятие проходит за просмотром тематического мультфильма или анимационного видео, в помещении, где имеется специальное оборудование.

Структура занятия (с учетом возраста детей) в ДОО строго регламентирована. Занятие должно включать в себя:

- организационный момент;
- работу над лексикой - закрепление слов, изученных на предыдущем занятии, введение новой лексики;
- работу над фонетикой - артикуляция звуков татарского и русского языка, произношение звуков в татарских и русских словах, игры и упражнения на закрепление звуков;
- работу по формированию связной речи - рассматривание сюжетных картин, беседа и составление предложений, составление описательных рассказов; рассказы о событиях личной жизни.
- работу над грамматикой - игры и упражнения на усвоение грамматических форм (род, число, падеж) татарского и русского языка;
- игры и упражнения на закрепление темы; заучивание стихотворений, рифмовок; рассказывание сказок и т.д.

Преподаватели обязаны строго придерживаться данных требований. Перестраивать методические рекомендации, что-то добавлять недопустимо. Но на практике преподаватели вынуждены вносить изменения, поскольку некоторые виды заданий не адаптированы под тот или иной детский сад, под уровень владения языками у детей.

Сам УМК, как и новые принципы обучения, преподаватели татарского языка в ДОО оценивают положительно. Сравнивая старую систему преподавания (используемую с 1992-1993 гг.) эксперты подчеркивают отсутствие ее методической базы, пособий и наглядных материалов. Отмечалось, что раньше преподаватели должны были сами продумывать и составлять план занятия. В числе недостатков предыдущей системы отмечался и ее акцент на приобретении детьми большого словарного запаса.

При оценках нового УМК эксперты акцентируют внимание и на тщательной его проработанности, на детально продуманных методических пособиях, учебных пособиях, рабочих тетрадях, на сопровождение обучения разнообразной аудио и видео продукцией. Эксперты подчеркивают, что помимо красочных тематических картинок, демонстрационного и раздаточного материала, каждая тема закрепляется в рабочих тетрадях, по которым родители могут позаниматься с детьми дома, а также используемыми в детских садах анимационным видео, аудио-приложениями, мультфильмами на татарском языке для детей, изучающих татарский язык и русском, для изучающих русский язык. Отмечается, что все ДОО укомплектованы учебными и методическими пособиями, проекторами, ноутбуками и интерактивными досками для полноценной реализации УМК. Весь комплекс УМК, обновляющийся мультипликационным и анимационным фондом, находится в режиме свободного доступа на сайте Министерства образования и науки Республики Татарстан.

Целесообразность использования игровой формы изучения татарского и

русского языков в ДОО отмечают и его разработчики. Так, Р.К. Шаехова подчеркивает, что «воспитателю следует помнить, что дети дошкольного возраста, изучающие татарский (русский) язык осваивают его в условиях искусственно созданной языковой среды. Языковая среда должна иметь развивающий характер. Понятие языковой развивающей среды включает как собственно языковой окружение (языковую среду), так и предметно-развивающую среду ребенка. Полезным представляется создание специальной комнаты для занятий татарским (русским) языком. В такой комнате могут быть государственные символы РТ и РФ, фотографии с изображением главных достопримечательностей родного города, столицы, красочные альбомы татарского (русского) декоративно-прикладного искусства, развивающие игры, различные детские рисунки, проекты, мнемосхемы, игрушки – герои татарских сказок, детская художественная литература, аудио-, видеозаписи и т.д.» [1,с.9]. Изучение окружающего мира через язык в условиях отсутствия языковой среды позволяет в определенной степени достичь цели этноязыкового образования. Игровые же формы изучения отвечают возрастным особенностям осваивающих языки и тем самым обеспечивают эффективность используемой методики. И в этом ее преимущество в сравнении предыдущей.

Преподаватели отмечают простоту и удобство работы с материалами УМК, а также их доступность для детей.

Как правило, все основные задания дети выполняют в стенах детского сада, но иногда некоторые виды заданий по рабочим тетрадям даются домой для выполнения. Также преподаватели проводят личные консультации с родителями, акцентируя внимание на тех или иных способностях ребенка или на проблемах в изучении определенной темы.

В результате использования адекватного УМК, по мнению экспертов, достигается высокая эффективность изучения татарского языка в ДОО – дети начинают на нем разговаривать, изменился и интерес к языку.

Еще одной выявленной в ходе исследования проблемой изучения татарского и русского языков в ДОО является не решенный вопрос с рабочими тетрадями. Зачастую тетради не поступают в ДОО, а просить родителей купить тетради сотрудники детских садов не имеют права. Необходимость и важность рабочих тетрадей в работе подчеркивают все преподаватели, отмечая, что задания в тетрадях направлены не только на закрепление пройденной темы, но и на развитие умственных способностей и совершенствование мелкой моторики детей (цветовое восприятие изображений, наклеивание картинок по заданиям и т.д.). Некоторые родители, зная о том, что они не должны ничего покупать, отказываются приобретать рабочие тетради, тем самым ребенок лишается полноценного усвоения материала и приобретения необходимых навыков. Многие в решении данной проблемы зависят от родителей – от их мотивации к изучению татарского языка.

В ДОО ведется мониторинг качества обучения татарскому и русскому языкам. Это осуществляется разнообразными способами: проводится специальная диагностика уровня знаний детей, оценивается участие детей в различных смотр-конкурсах, тематических фестивалях, проводимых среди ДОО, организуются контрольное участие специалистов РОНО в занятиях.

По мнению экспертов дети положительно относятся к занятиям, с удовольствием выполняют задания и осваивают новые темы. Положительно к занятиям татарского языка в ДОО относятся и родители детей. Им предоставляется возможность посещать занятия, оценивать их эффективность.

Важность сохранения государственного статуса татарского языка подчеркивают все преподаватели детских садов – участники нашего исследования. Они единодушно поддерживают опыт обязательного преподавания татарского языка в системе образования республики, начиная с дошкольного образования.

Все эксперты подчеркивают важность знания татарского языка и для русскоязычных детей. Преподаватели отмечают, что обучение двум языкам (татарскому и русскому) в дошкольном возрасте способствует более широкому познанию окружающей среды у детей. Поскольку вся обучающая деятельность проходит в игровой форме, дети не ощущают нагрузку, а определенная языковая база у них все же у них складывается. И в дальнейшем, на этапе общего среднего образования, она будет расширяться.

Эксперты – педагоги, работающие с детьми, растущими в татарской языковой среде, отмечают важность знания ими русского языка. Подчеркивается эта необходимость в связи с пониманием роли русского языка при повседневном общении, в получении образования, для социальной мобильности и т.д. Однако, ДОО не смогут обеспечить знание татарского и русского языка без поддержки со стороны родителей.

Выводы: Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития его речи. В Республике Татарстан решение данной задачи выстраивается не только в плане становления и развития у детей русской речи, но и с учетом языка доминирующей по численности этнической группы региона – татар. Изучение татарского и русского языка в детских садах РТ закреплено рядом законодательных документов федерального и регионального уровней, а также специальными программами Татарстана.

Билигвальный принцип обучения в современных ДОО РТ ориентирован на формирование у детей дошкольного возраста первоначальных умений и навыков практического владения татарским и русским языком в устной форме. Для реализации данного направления в Татарстане разработан новый УМК. Как показало исследование, он внедрен в систему работы всех ДОО региона и в целом выполняет поставленные задачи. Структура и методика изучения языков, мультимедийная оснащенность - это главные, по мнению преподавателей татарского и русского языков в ДОО Республики Татарстан, достоинства современного УМК. Дальнейшее развитие этноязыкового образования в детских садах республики будет зависеть от того, насколько эти уже разработанные УМК будут отвечать требованиям изменяющейся социальной реальности, в том числе и в плане введения новых информационных технологий в образовательный процесс. Это развитие будет определяться и интересом к татарскому и русскому языку со стороны родителей, который могут стимулировать и педагоги, и воспитатели детских садов. Уровень их профессионального мастерства будет здесь одним из важнейших факторов. Первоочередными проблемами реализации этноязыковой политики в ДОО РТ являются вопросы их дальнейшего комплектования необходимыми для полноценного использования УМК мультимедийными ресурсами (интерактивными досками в кабинетах татарского языка, проекторами и ноутбуками); обеспеченности воспитанников детских садов рабочими тетрадями за счет республиканского бюджета.

Список литературы:

1. Шаехова Р.К. Региональная программа дошкольного образования. Төбәкнең мәктәпкәчә белем бирү программасы. – РИЦ, 2012. – С.208.

УДК 37.470.41.021

Габдулхаков В. Ф.

доктор педагогических наук, профессор Института психологии
и образования ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет», Россия, Казань

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

ВКЛАД М.И.МАХМУТОВА В МЕТОДОЛОГИЮ

СОВРЕМЕННЫХ КРОССКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: Академик М.И.Махмутов определил методологические основы проведения кросскультурных исследований в XXI веке на основе анализа исламских источников и изучения традиций мусульманских народов. Кросскультурные исследования, проведенные нами в 2012-2016 гг., позволили сделать следующие выводы: 1) проявления экстремизма у иммигрантов-мусульман связаны не с правильностью (или неправильностью) политики государства или кросскультурного образования в принимающей иммигрантов стране, а с положением (политическим, экономическим, социальным и др.) их соотечественников на этнической родине; 2) концептуальные, стратегические и технологические структуры кросскультурного образования должны учитывать эту интерференцию (отрицательное влияние этнической ситуации одной страны на подсознание субъектов кросскультурного образования другой страны), эти структуры должны быть направлены не на ассимиляцию иммигрантов, а на преодоление выявленной у них в этническом сознании интерференции; 3) практика кросскультурного образования должна использовать методы транспозиции (положительного переноса культурных компонентов этнической родины на культуру страны проживания иммигрантов), направленных на формирование позитивного межкультурного общения с представителями разных этносов.

Ключевые слова: М.И.Махмутов, ислам, кросскультурное исследование, национальное самосознание, межэтническая напряженность, иммигранты-мусульмане.

Gabdulchakov V.F.

doctor of pedagogical sciences, professor at the Institute of Psychology and education,
Kazan (Volga) Federal University, Russia, Kazan

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

CONTRIBUTION M.I.MAHMUTOVA in methodology MODERN CROSS CULTURAL STUDIES

Abstract Academician M.I.Mahmutov defined methodological basis of cross-cultural studies in the XXI century, based on the analysis of Islamic sources and exploring the traditions of the Muslim peoples. Cross-cultural studies, pro-Keeping us in the years 2012-2016. led to the following conclusions: 1) manifestation-of extremism among Muslim immigrants are not connected with the accuracy (or non-correctness) State policy or cross-cultural education at-Nima immigrant country, and with the situation (political, economic, social, etc.). their fellow ethnic homeland; 2) conceptual, strategic and technological structure of the cross-cultural education should take into account the interference (negative impact of the ethnic situation of one country on the subconscious of cross-cultural education subjects of other countries), these structures should be directed not at the assimilation of immigrants and to overcome identified their ethnic consciousness interference; 3) the practice of cross-cultural education to use the methods of transposition (positive transfer of cultural components ethnic homeland in the country's culture of immigrants), aimed at creating a positive intercultural dialogue with representatives of different ethnic groups.

Keywords: M.I.Mahmutov, Islam, cross-cultural research, national identity, ethnic tensions, Muslim immigrants.

Массовая иммиграция людей из стран Востока, Северной Африки породила много проблем в традиционном мультикультурализме и методах осуществления кросскультурных исследований. В настоящее время идеи кросскультурного образования популярны как никогда. В исследованиях М.И.Махмутова (Россия), К.Джонс, К.Кимберли (Великобритания), Р.Гольц, С.Люхтенберг, С.Ниекравич (Германия), Ш.Бернар, Л.Брюно, Ж.Берк, Ж.Дюфор, Ф.Лорсери, О.Менье (Франция), Ю.Подгорецки (Польша), М.Жигалова (Беларусь) доказывается, что кросскультурное образование – это важное средство снятия межнациональных конфликтов в школе и

обществе [1], [2]. В России мигранты-мусульмане тоже стали источником этнической и религиозной напряженности, развития националистических и экстремистских течений.

Еще в начале XXI в. М.И.Махмутов писал, что, по сути, сейчас идет мировая война между Западом и Востоком, между ортодоксальными христианами и мусульманами, при этом у большей части населения Запада нет объективных представлений об истории мусульманских стран и их культуре [3]. М.И.Махмутов подчеркивал, что культура – это благо незримое. Мусульмане верят, что человек, по воле Аллаха, его наместник на земле. В нём есть и зло, и добро, благие дела и дурные поступки. Оптимальное состояние для человека достигается не тогда, когда обеспечивается абсолютное господство добра – это утопия, но когда зло не в состоянии затмить добро, взять верх над ним. Цель мусульманской нравственности – воспитать добропорядочного человека. В основе добропорядочности лежит понятие добра. Добро является одним из главных и наиболее объёмных понятий в исламской этике. Согласно Корану, в Исламе добрые дела делаются не столько для других, сколько для себя. Добро делают всякому, даже тем, кто его не заслуживает, даже своему врагу [4].

Возникает вопрос, почему же события 2014-2016 гг. говорят об обратном, какие мусульмане едут в Европу, хотят ли они делать добро и жить в мире с христианами, или они уже не мусульмане. Другой вопрос: может ли настоящий мусульманин покинуть родину (даже если она в огне) и поехать к иноверцам (или, как говорят мусульмане, к неверным) для интеграции с их культурой. Как отмечал М.И.Махмутов, верующий в Аллаха не ограничивается проявлением доброты к своим родителям, жене, детям, но точно также относится к родственникам, разрыв связей с которыми является большим грехом [3], [4]. Получается, что на Запад сейчас устремились не только обездоленные и потерявшие всё, но и грешники. А Запад принимает грешников (большинство из них в возрасте 20-30 лет) как мусульман.

Сейчас ученые разных стран строят концептуальные, стратегические и технологические основы развития кросскультурного образования. Однако многие стратегии такого образования сводятся к технологиям аккультурации, ассимиляции этнических меньшинств. В этой связи вспомним историю США: население этой страны исторически формировалось благодаря притоку иммигрантов. Специалисты предполагали, что примерно до середины XX в. в ходе урбанизации, развития постиндустриального общества этнические меньшинства ассимилируются и исчезнут. В реальности все произошло не так – чувство этнической идентичности в одних группах (например, арабов, китайцев, японцев) укреплялось, в других (например, немцев, французов, поляков) исчезало.

Теперь уже всем понятно, что в среде арабов-мусульман иммигранты хотят сохранять родной язык и традиционные ценности. Причем экстремизм проявляется не только у новых переселенцев, но и у детей и внуков иммигрантов прошлого столетия, т.е. у людей, уже родившихся в этой стране, получивших в ней образование, освоивших язык и культуру коренного населения.

По данным наших исследований, в Польше и Германии преобладает этнофанатизм (30% и 34%), а в Великобритании этноизоляция (31%). Вызывает озабоченность и то, что ответившие утвердительно на 5-й и 6-й вопросы, не считают европейских женщин женщинами, поскольку они ходят с открытым лицом, вызывающе смотрят в глаза мужчинам и ведут себя как мужчины. Такие «женщины», по мнению иммигрантов-мусульман, достойны презрения и изгнания из общества. В ряде хадисов Корана содержатся такие изречения, как: «Рай находится под ногами ваших матерей»; «Если одновременно позовут тебя отец и мать, то прежде подойди к матери»; «Слушайте слово старших»; «Уважайте женщин: они ваши матери, жёны и сёстры»; «Навещайте своих родичей». Настоящая женщина, по мнению иммигрантов-мусульман, должна иметь стыд, быть покорной родителям и своему мужчине, не показывать лица чужим мужчинам, тем более смотреть им в глаза и, конечно, носить

хиджаб, т.е. одежду, полностью соответствующую нормам Шариата. Эту позицию респонденты выражали самостоятельно (дописывая уточняющие комментарии) без каких-либо дополнительных вопросов. Возможно, европейская женщина, стала для них одним из главных раздражающих элементов чужой культуры, нормы которой они никак не могут принять.

Таким образом, и для современной России, и для стран Западной Европы характерны:

1. Этнонигилизм как форма гипоидентичности, представляющая собой потерю этнокультурной ориентации и отход от собственной этнической группы. Для людей этого типа характерны поиски устойчивых социально-психологических ориентаций не по этническому критерию, а, например, по религиозному, идеологическому и т.д.

2. Этническая индифферентность как форма неопределенной этнической идентичности, выраженная в безразличии человека к этнической принадлежности. Особенно это характерно для людей, происходящих от смешанных браков.

3. Позитивная этническая идентичность как нормативная форма (норма) положительного отношения к своему народу и позитивного отношения к другим народам.

4. Этноэгоизм как форма, с одной стороны, безобидного вербального восприятия межкультурного диалога через призму «мой народ», а, с другой стороны, может предполагать напряженность и даже антагонизм, связанный с признанием за собой права решать межэтнические проблемы самостоятельно, за «чужой» счет и даже в ущерб другим этносам.

5. Этноизоляционизм как определенная форма национализма, превосходства своего этноса, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия и т.д.

6. Этнофанатизм как форма крайнего национализма. С ней связывают готовность человека идти на любые действия во имя этнических (националистических) интересов, признание приоритета своих национальных прав над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за процветание своей нации.

Последние, как видим, представляют собой крайние формы гиперболизации этнической идентичности: они ведут к развитию дискриминационных форм межэтнических отношений. Гиперидентичность человека проявляется в таких состояниях, как раздражение, агрессия, насильственные действия против представителей другого этноса, геноцид и т.д.

Преобладание в России (72%) и Беларуси (54%) позитивной этнической идентичности как нормативной формы положительного отношения к своему народу и позитивного отношения к другим народам связано, на наш взгляд, с тем, что иммигранты-мусульмане, прибывшие из южных стран СНГ (Узбекистана, Таджикистана и др.) не имеют статуса беженцев и на их этнической родине нет войны.

В странах Западной Европы ситуация другая: в этих странах иммигранты-мусульмане (из Северной Африки) имеют статус беженцев, многие потеряли дом, близких, а их родина утопает в крови, причем не всех можно назвать истинными мусульманами: они подвержены самым разным исламистским течениям. Отсюда преобладание этнофанатизма и этноизоляционизма.

Таким образом, проявления экстремизма у иммигрантов-мусульман в большей степени связаны не с правильностью (или неправильностью) политики государства или кросскультурного образования в принимающей иммигрантов стране, а с положением (политическим, экономическим, социальным и др.) их соотечественников на этнической родине; концептуальные, стратегические и технологические структуры кросскультурного образования должны учитывать эту интерференцию (отрицательное влияние этнической ситуации одной страны на подсознание субъектов кросскультурного образования другой страны), эти структуры должны быть

направлены не на ассимиляцию иммигрантов, а на преодоление выявленной у них в этническом сознании интерференции; практика кросскультурного образования должна использовать методы транспозиции (положительного переноса культурных компонентов этнической родины на культуру страны проживания иммигрантов), направленных на формирование позитивного межкультурного общения с представителями разных этносов.

Список литературы:

1. Jufez Podgorezki, Valerian F. Gabdulchakov. Almanac of Social Communication / Академический учебник (Academic handbook). Kolegium redakcyjne: Prof. dr hab. Walerian Gabdulchakov, Prof. dr hab. Ryszard Parzęcki, Doc. dr hab. Jitka Oravcova. Opole-Ostrava. Wydawca: Uniwersytet Opolski: Skład i druk: „Drukmasz”, 2011. 288 s. ISBN: 978-83-926832-9-2
2. Жигалова, М.П., Габдулхаков, В.Ф. Современные технологии обучения в образовании взрослых. // Учебно-методическое пособие. – Брест: УО «Брестский государственный университет им. А.С.Пушкина», 2013.
3. Махмутов, М.И. Мир Ислама: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 616 с.
4. Коран. Перевод с арабского И.В.Пороховой. Издание шестое, переработанное и дополненное. Главный редактор Мухаммад Саид Аль-Рошд. М.: «Аванта+», 2002. 788 с.
5. Кросскультурное исследование. / Мацумото Д. Психология и культура. СПб-М., 2002.
6. Солдатова, Г.У., Шайгерова, Л.А., Прокофьева, Т.Ю., Кравцова, О.А. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г.У.Солдатова – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2003.
7. Солдатова, Г.У., Макаруч, А.В., Хухлаев, О.Е., Шайгерова, Л.А., Шарова, О.Д., Щепина, А.И. Как стать великодушным: тренинги толерантности для подростков / Г.У.Солдатова. – М.: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003.
8. Bilsky, W., Janik, M. and Schwartz, S.H. The Structural Organization of Human Values-Evidence from Three Rounds of the European Social Survey (ESS) *J. of Cross-Cultural Psychol*, 2011. Vol. 42(5). Pp. 759-776.
9. Inglehart, R., Basanez, M., Diez-Medrano, J., Halman, L., Luijckx, R. (eds.). Human Beliefs and Values: A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values survey. Mexico: Siglo XXI Editores, 2004. 498 p.
10. Lévinas, E . Autrement qu'êtrе ou audelà de l'essence. La Haye, 1974.
11. Lévinas, E . Totalité et infini. Essai sur L'Extériorité. Kluwer Academic, 1991.
12. Triandis, H.C. Odysseus wandered for 10, I wondered for 50 years // Dinnel L., Hayes S.A. & D.N. Sattler (Eds.). Online Readings in Psychology and Culture / Center for Cross-Cultural Research. – Western Washington University, 2002. – Режим доступа: <http://www.ac.wvu.edu/~culture/index-cc.htm>

УДК 821.512.145.

Габидуллина Ф. И.

к.ф.н., доцент кафедры татарской филологии Елабужский институт
Казанского (Приволжского) федерального университета, Россия, г. Елабуга
E-mail: farida-vip@mail.ru

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Г. ИСХАКИ

Аннотация: В статье рассматривается просветительская деятельность классика

татарской литературы, известного общественного деятеля конца XIX-начала XX века Гаяза Исхаки.

Ключевые слова: Гаяз Исхаки, писатель, просвещение, татарская литература.

Gabidullina F. I.

Ph. D. in Philology, assistant professor

Yelabuzhsky Institute of Kazan

(Privolzhsky) Federal University, Russia Yelabuga

e-mail: farida-vip@mail.ru

EDUCATIONAL TRADITIONS IN G. ISKHAKI'S CREATIVITY

Abstract: The article discusses the educational activities of Tatar literature classic, well-known public figure of the late XIX beginning of the XX century Gayaz İshaki.

Keywords: Gayaz İshaki, writer, education, Tatar literature

С середины XIX века в татарской духовной жизни начинаются значительные изменения, обусловленные общественно-политическими и социальными условиями, как во всей России, так и в татарском обществе. Несмотря на различные преграды официальных властей открываются новые учебные заведения, мечети, профессиональные театры и т.д. Все эти изменения (сложное духовно-интеллектуальное развитие и просвещение татарского общества) являются результатом деятельности отдельных талантливых личностей [2, с.207]. Среди них особенно выделяется Гаяз Исхаки (1878-1954) - просветитель, писатель, публицист, педагог, основатель и главный редактор нескольких газет и журналов, крупный общественный и политический деятель России, тюрко-мусульманского мира.

Татарский поэт Г.Тукай (1886-1913) считал Г.Исхаки своим наставником, учителем, путеводителем народа. Юсуф Акчура еще в 1906 году отозвался о нем как о «новом великом таланте». Не случайно история татарского профессионального театра начинается с постановки пьес этого писателя. Гаяз Исхаки является также одним из зачинателей татарской периодической печати. Как известно, в начале XX века, в тесной связи с национально-освободительным и демократическим движением в России, бурно развиваются татарская литература, просвещение, книгопечатание.

Во всем этом духовно-интеллектуальном процессе Возрождения татар Г.Исхаки выступает как лидер. За это он был неоднократно арестован, посажен в тюрьму и в 1907 году был сослан в Архангельскую губернию. Здесь он находился вместе с такими известными деятелями, как Юзеф Пилсудский, будущий президент Польши, Клемент Ворошилов, впоследствии один из руководителей Советского Союза и др. Через два года Г.Исхаки из ссылки бежал в Стамбул, спустя несколько месяцев тайком вернулся в Петербург и начал жить там под чужой фамилией, но был пойман и снова выслан на Север. В 1913 году в честь трехсотлетия династии Романовых Г.Исхаки попал под амнистию и был освобожден от ссылки, но ему запрещалось проживание в Поволжье и Приуралье, т.е. в густонаселенных регионах проживания татар. Под надзором официальных властей Г.Исхаки стал жить и работать в Петербурге и Москве, издавал газеты «Ил» («Страна»), «Сүз» («Слово»), «Ил сүзе», занимался литературной и общественной деятельностью.

В 1917 году, в год революционных переворотов, Г.Исхаки снова активно включается в политику, вместе с Садри Максуди, Гумером Терегуловым, Фуадом Туктаровым и другими своими соратниками проводит различные всероссийские и региональные курултай мусульман, тюркских народов, избирается в состав Национального собрания («Милләт мәжлесе»), много труда вкладывает он в реализацию идеи создания государства Идель-Урал.

Но планы Г.Исхаки и его единомышленников по восстановлению

государственности татарского народа не поддерживаются руководством Советской России. Г.Исхаки и сам не соглашается с политикой большевиков, не признает Советскую власть, в результате чего он принимает решение эмигрировать из России. В 1919 году через Сибирь он приезжает в Китай, затем в Японию и оттуда через Индийский океан, Суэцкий канал отправляется в Западную Европу. Национальным Собранием тюрко-татар на С.Максуди, Г.Исхаки и Ф.Туктарова возлагается задача защиты интересов государства Идель-Урал на Версальских переговорах. В течение двух лет в Париже они принимают участие в работе этого международного форума. Убедившись в бесперспективности этих разговоров, Г.Исхаки переезжает в Берлин, где ведет активную общественно-политическую и культурно-просветительскую работу среди эмигрантов, тюрко-мусульманской молодежи, является одним из руководителей союза «Туран» и молодежной организации. В 1925-1927 гг. он живет в Турции, работает в журнале «Төрөк йорды», основанном Юсуфом Акчурой. Но под влиянием советских агентов здесь отношение к Г.Исхаки меняется в худшую сторону. В 1927 году он переезжает в Варшаву. Здесь татарский писатель работает в Институте востоковедения, разворачивает большую общественно-политическую деятельность среди эмигрантов, создает их организацию «Прометей», проводит различные мероприятия. Г.Исхаки живет в Варшаве с частыми выездами в Берлин, где издает журнал «Новый национальный путь» («Яңа милли юл», 1928-1939гг.) на татарском языке. Писатель много раз бывает в Финляндии, где его хорошо знают и очень уважают соплеменники. В декабре 1931 года в качестве делегата от тюрко-татар он принимает участие в работе Всемирного мусульманского конгресса в Иерусалиме. По его инициативе курултай принимает специальную резолюцию, осуждающую репрессивную политику Кремля по отношению к мусульманам в СССР. После конгресса он выступает с лекциями, докладами в периодической печати в Египте, Сирии, Ливане... В 1933-1935гг. Г.Исхаки находится в Китае, Японии, организует там съезды-курултаи татар. В 1935 году в Мукдене основывает газету на татарском языке «Национальное знамя» («Милли Байрак»), которая издается до 1945 года.

В начале Второй мировой войны, т.е. в 1939 году, Г.Исхаки переезжает в Турцию, живет в Стамбуле, Анкаре, ведет огромную работу по сплочению и воспитанию тюрков-татар. В 50-е годы несколько месяцев находится в Мюнхене и в некоторых других городах Западной Германии, помогает изданию журналов и книг на татарском языке.

Г.Исхаки умер 22 июля 1954г. в Анкаре в доме дочери - известного тюрколога, профессора Сагадат и ее мужа Тахира Чагатая. Он был крупной личностью, известным человеком: и в эмиграции общался с государственными и общественными деятелями, учеными, писателями различных стран, в частности, был на приеме у японского императора, римского папы, дискутировал с Керенским, неоднократно встречался со знаменитым ученым Бодуэном де Куртенэ (1845-1929), имел контакты с М.Горьким и др. Где бы ни побывал Г. Исхаки, с кем бы ни встречался, везде и всюду держал себя достойно, защищал интересы своего народа, чем импонировал собеседникам.

Литературно-творческая деятельность Г.Исхаки начинается в конце XIX века. В течение 4-5 лет он становится ведущим татарским писателем-просветителем. Среди многочисленных романов, повестей, рассказов и драм особенно выделяется его сочинение «Исчезновение через 200 лет» («200 елдан соң инкыйраз», 1902-1904), в котором предупреждается об угрозе исчезновения татар с земли, если они не встанут на путь прогресса в общественной и духовной жизни. Это программное произведение Г.Исхаки определяло развитие не только творчества самого автора, но и всей татарской литературы. До Октябрьской революции пьесы Г.Исхаки ставились во всех татарских театрах, книги печатались большими тиражами в различных издательствах, произведения изучались в учебных заведениях. Кроме отдельных книг, он издает свое собрание сочинений в 8-и томах.

В годы эмиграции, несмотря на объективные трудности, Г.Исхаки продолжает литературное творчество в различных жанрах: «Среди волн» («Дулкын эчендә», 1920), «Домой» («Өйгә таба», 1922), «Осень» («Көз», 1923), «Лукман Хаким» (1923), «Жан Баевич» (1923), «Улуг Мухаммад» (1947-1948) и др. Но все-таки он предпочитает драмы, они преобладают в его творчестве периода эмиграции. Видимо, драматизм эпохи, трагические события тех лет сыграли в этом определенную роль.

Несмотря на то, что Г.Исхаки жил на чужбине, сердцем и душой он был у себя на Родине, радовался и болел за свой многострадальный народ, о чем свидетельствуют его произведения, написанные в эти годы. В драме «Среди волн» (1920) изображены трагические последствия Первой мировой войны и Октябрьской революции в судьбах людей, в первую очередь, в семье его героини Разии. Эта скромная, простая женщина, мать, проявляет истинные человеческие качества в экстремальных условиях. Она выступает духовной опорой не только для дочери, но и для многих других, в том числе для турецкого мальчика, крымского татарина, пшенников. Ее гибель воспринимается как утверждение жизненности светлых идеалов. Вообще Г.Исхаки больше удаются женские образы, он с особой теплотой и сочувствием изображает их. У него есть удивительная в психологическом отношении повесть «Осень» (1923), по тональности созвучная с произведениями И.Тургенева, А.Чехова, И.Бунина. В центре повести - судьбы Нафисы и Гульсум. Обе они из зажиточных семей, красивы, женственны, в молодости влюбляются, затем выходят замуж, имеют детей. Нафиса тесно связана со своим народом, с его духовными ценностями. А Гульсум - дочь мирзы - выросла и воспитывалась в совершенно иной сфере. У нее, в отличие от Нафисы, нет духовной опоры, и муж манкурт и пьяница. Все это создает у Гульсум душевный дискомфорт, приносит ей страдания. Ситуация усугубляется еще и тем, что будущий муж Нафисы в молодости был влюблен в Гульсум.

В повести «Домой» (1922) основные события происходят на закавказском фронте во время Первой мировой войны. Храбрый, преданный полковник царской армии Мирхайдар Тимергалиев со своим полком в решающий момент переходит на сторону Турции. Полковник видит и внутренне осознает бессмысленность этой захватнической войны, экспансионистическую политику самодержавия, бесправное положение своего народа.

Историческая судьба, сохранение и укрепление татарской нации - основная проблема в творчестве Г.Исхаки. В комедии «Жан Баевич» (1923) автор высмеивает тех, кто отрекается от своих корней.

Улуг Мухаммад - один из последних правителей Золотой Орды и основатель Казанского ханства. В одноименной драме Г.Исхаки как бы подводит итог своей деятельности, отображает свои сокровенные мысли о жизни, о своем народе, о взаимоотношениях с соседями. По глубокому убеждению автора, каждый народ имеет право на самостоятельное существование. Русские и татары всем ходом истории вынуждены и должны жить в дружбе и согласии, имея каждые свои государства. Улуг Мухаммад изображен как настоящий правитель в духе литературных традиций прошедших эпох. Ему присущи ум, прозорливость, справедливость, тактичность, смелость, храбрость. Опыт создания таких образов правителей Г.Исхаки в дальнейшем успешно использован и другими авторами, в частности М.Хабибуллиным в романах «Кубрат хан», «Атилла».

В период эмиграции Г.Исхаки, кроме литературных произведений, написал множество сочинений различного характера на исторические, политические, культурно-образовательные, литературные и на другие темы. В книге «Идель-Урал», напечатанной в 30-е годы XX века на русском, английском, французском, польском, японском языках, описываются история государственности татарского народа, годы колониального гнета, борьба за свободу и независимость.

Общественно-политическая и публицистическая деятельность писателя в период

эмиграции отражены на страницах журнала «Новый национальный путь» («Яңа милли юл», 1928-1929гг.). Здесь освещены история и современность, международная и внутренняя политика, культура и духовная жизнь, деятельность известных людей, хроника знаменательных событий, а также помещены литературные произведения, фотографии, рисунки. Этот берлинский журнал можно назвать энциклопедией, летописью тех времен.

И для литературных, и для научно-популярных и публицистических произведений Г.Исхаки характерны оптимизм, глубокая вера в человека, в будущее, демократизм во взглядах, настоятельное требование равноправия для всех народов. Определенное место в деятельности Г. Исхаки занимают переводы. Когда жил в России, он переводил отдельные произведения Н.Гоголя, А.Пушкина на татарский язык. Эту работу он продолжил и за рубежом. Писатель владел татарским, русским, турецким, французским, арабским, немецким языками.

В годы советской власти Г.Исхаки считался в СССР врагом народа, националистом (в отрицательном смысле), изменником Родины. Его имя и произведения предавались забвению, если и упоминались, то лишь в черных красках. Только в 90-е годы прошлого столетия в результате известных общественно-политических изменений в стране, распада СССР, стала возможной реабилитация писателя, возвращение и изучение его наследия.

Таким образом, творческая деятельность Гаяза Исхаки по своей идейной направленности носила просветительский характер. Глубина мыслей и острота проблем, о которых писал Г.Исхаки еще в прошлом веке, не потеряли своей актуальности, а лишь окрепли в современном обществе. И все это вызывает живой интерес к более глубокому изучению литературно-публицистического наследия писателя.

Список литературы:

1. Габидуллина Ф.И. Жанр романа в творчестве Г.Исхаки / Материалы Международной-научно-практической конференции «МИР ШАКАРИМА И СЕМЕЙ» Семей, 2013. - С.48-51.
2. Миннегулов Х.Этапы развития тюрко-татарской, античной и русской литератур. - Казан: "Ихлас", 2016. - 288с.
3. Миннегулов Х. Гасырлар арасында уйланулар. - Казан: Татар. кит. нәшр., 2010. - 319 б. (на тат.яз.)
4. Мусин Ф.Гаяз Исхакый (Тормышы һәм эшчәнлеге).- Казан: Татар. кит.нәшр., 1998. - 19 1б. (на тат.яз.)
5. Саттарова Г. Взаимоотношение человека и общества в современной женской прозе / Мир науки, культуры, образования. - 2015.- №2. - С.345-348.

УДК 378

Гайнулова Л. А.

к.п.н., доцент ЧОУ ВПО Институт социальных гуманитарных знаний

E-mail: lagainulova@bk.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СЦЕНАРНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Бизнес-образование сегодня это ярчайший феномен современной системы образования. В статье систематизирован широкий спектр научных исследований в области бизнес-образования по следующим аспектам: проблематика

бизнес-образования, концептуальные аспекты построения системы и проблемы специфики управления и организации образовательного процесса бизнес-образования, тенденции бизнес-образования и др. А также сформулирована проблема применения сценарного прогнозирования для исследования перспектив развития образовательных процессов в бизнес-образовании.

Ключевые слова: бизнес-образование, сценарное прогнозирование, сценарий, оптимальный вариант развития, образовательный процесс, тенденции бизнес-образования, программы бизнес-образования, интерактивные методы обучения в бизнес-образовании

Gaynulova L.

PhD, Associate Professor PEI WEI Institute of Social humanities

E-mail: lagainulova@bk.ru

**THEORETICAL ASPECTS OF SCENARIO FORECASTING
DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN BUSINESS
EDUCATION**

Business education today is the clearest phenomenon of the modern education system. In the article the wide range of research in the field of business education in the following aspects: the problems of business education, conceptual aspects of system construction and management problems specificity and organization of educational process of business education, the trend of business education, etc. and also to formulate the problem of application scenario forecasting for the study of prospects for the development of educational processes in business education.

Keywords: Business education, scenario forecasting, scenario, the optimal variant of development, educational process, Trends in business education, business education programs, interactive teaching methods in business education

Современная социально-экономическая и социокультурная ситуации характеризуются высокой неопределенностью, противоречивостью, нестабильностью; отличаются стремлением к мультиинтеграции, деятельным интересом к качественным изменениям, в том числе в области образования, в частности, бизнес-образования.

Бизнес-образование сегодня это ярчайший феномен современной системы образования, интерес к которому актуализируется с новой интенсивностью. В международном бизнес-образовательном пространстве высоко оценивают деятельность РАБО (Российской Ассоциации Бизнес-образования) как единственного представителя профессионального бизнес-образовательного сообщества России. РАБО выступает как лидер, инициатор и координатор программ подготовки кадров для предпринимательства и бизнеса, организует научно-практические конференции, тематические семинары, содержательные стажировки по широкому кругу актуальных проблем развития бизнеса, публикует научно-исследовательские, и научно-методические, учебные издания по различным аспектам бизнес-образования, что востребовано для развития российской системы образования в целом [15].

Анализ специализированных источников по проблеме исследования показывает, что бизнес-образование - это понятие, которое получило распространение в отечественном образовании в связи с развитием рыночной экономики. На сегодняшний день нет единого, четко сформулированного определения. В различных источниках разные авторы определяют его по-разному. Однако мнения многих авторов сходятся в

том, что бизнес-образование - это деловое обучение с рыночной ориентацией.

Проблематика бизнес-образования раскрывается широким спектром научных исследований. Феномен бизнес-образования анализируют Р.Н.Абрамов, Е.Н.Гапоненко, В.В.Годин [2], И.Ю.Дергалева, Л.И.Евенко [6], М.В.Кларин, Т.А.Комиссарова, Р.Р.Мухимханов, С.П.Мясоедов, А.И.Наумов, С.Н.Рассоха, И.В.Резанович, Н.Толстая, А.В.Филатова, С.Р.Филонович [1] и др.

Концептуальные аспекты построения системы бизнес-образования, проблемы специфики управления и организации образовательного процесса рассматривают В.В.Годин [2], Л.И.Евенко [2], А.М.Зобов [2], М.В.Кларин, Т.А.Комиссарова, А.И.Наумов, С.Р.Филонович [1], С.А.Щенников [2] и др.

Тенденции бизнес-образования рассматривают А.Ю.Белышев, В.В.Бородачев, Е.В.Караман, В.А.Мау [8] и др.

Теоретические аспекты оценки качества образовательных услуг и системы бизнес-образования описывают А.Г.Грязнова, А.Л.Денисова, Л.И.Евенко [6], А.П.Егоршин, Е.Н.Иванова, Т.В.Тазихина, А.М.Федотова, С.А.Щенников [2], О.Н.Щербакова, М.А.Эскиндаров и др.

Интерактивные методы обучения в бизнес-образовании разрабатывают А.А.Андрюшков, М.Е.Гуч, П.О.Лукша, А.Н.Сазанович и др.

Всесторонний анализ феномена бизнес-образования диктует рассмотрение особенностей образования взрослых. Основные рекомендации андрогогики для повышения эффективности бизнес-образования, в частности корпоративного образования исследуют Г.Т.Базарова, М.Т.Громкова, В.А.Дресвянников, И.С.Змеев, В.В.Золотарев, А.И.Кукуев, А.Е.Марон, М.Ш.Ноулс, В.И.Подобед и др.

Результаты лонгитюдного анализа содержания программ бизнес-образования показывают обязательное включение в тематику теорий управления персоналом:

- классические теории /кон.19 в. – 1930-е гг./ ((Школа научной организации труда (Ф.Тейлор [280], Ф.Гильбрет («Азбука НОТ», «Изучение движений»), Г.Гант (Диаграмма Ганта для управления проектами), Г.Эмерсон («12 принципов производительности»)); Административная школа управления (А.Файоль («Общее и промышленное администрирование»));

- теории человеческих отношений /нач.1930-х – 1950-е гг./ (Школа человеческих отношений ((Э.Мэйо (1927-1932 гг. – Хотторнские эксперименты («Western Electric Company»), доктрина «человеческих отношений»), Р.Лайкерт (концепция долговременной эффективности организации и теория стилей руководства));

- теории человеческих ресурсов /с 1960-х гг. по н/в/ (Школа поведенческих наук (основная идея – Ч.Барнард («Функции администратора» (1938 г.)), А.Маслоу, Ф.Герцберг (двухфакторная теория мотивации), Д.МакГрегор (теория X-Y));

- теории человеческого капитала /кон.1960-х гг. по н/в/ (Принципиальные идеи – А.Смит («Исследование о природе и причинах богатства народов» (1776 г.)), Г.Беккер [10], Дж.Минсер, Т.Шульц [14]);

- теории стратегического управления человеческими ресурсами /сер.1980-х гг. по н/в/ (Мичиганская школа (модель соответствия) (С.Фомбрун (1984 г.)); Гарвардская школа (Гарвардская модель) (М.Бир (1984 г.), П.Боксалл (1992 г.))).

Кроме того, ряд курсов бизнес-образования неявно затрагивает такие темы как организационное поведение (П.М.Дизель, П.Дойль, Л.Г.Зайцев, У.Мак-Кинли Раньян, В.П.Пугачев, М.И.Соколова и др.), а также нормы корпоративного кодекса (Дж.Гринберг, Кэррол Э.Изард и др.).

Поскольку инвестиции в бизнес-образование высоки, необходимо оценивать коэффициент отдачи вложенных инвестиций, в частности данный фактор можно учесть при сценарном прогнозировании образовательных процессов в бизнес-образовании. Основополагающими работами, в которых анализируются модели инвестиций в человеческий капитал фирмами и индивидом, являются исследования таких авторов

как Г.Беккер [10], С.Боулс [11], Э.Денисон, Р.Лайард [13], Г.Псахаропулос, Л.Туроу, Т.Шульц [14] и др.

Вопросы специфики управления и организации образовательного процесса бизнес-образования рассматривают такие зарубежные авторы как П.Брикман, М.Вудхолл, Дж.Кендрик, Р.Лайард [13], Л.Лесли, К.Мейхью, Дж.Минсер, К.Соусман, Дж.Стилл, Г.Псахаропулос и др.

Проблема исследования перспектив развития образовательных процессов многоаспектна: методологические основы с позиций разных подходов рассматривались в работах таких авторов как Б.С.Гершунский и др. (нормативный подход); А.М.Саранов и др. (синергетический подход); А.А.Вербицкий, Н.Г.Каркуленко, Н.В.Стеблянский, А.Г.Чернявская и др. (компетентностный подход в бизнес-образовании).

Однако стохастичность, многофакторность, случайность изменения характеристик во времени, относительная условность описания образовательных процессов, в частности в бизнес-образовании затрудняют прогнозирование их развития. Традиционные подходы и методы прогнозирования необходимо дополнять новыми более адекватными современным реалиям методами. В ситуации существования неопределенности различного рода таким адекватным методом идентификации и предсказания каузальности, характера и динамики образовательных процессов в бизнес-образовании, детерминированных различными характеристиками, является сценарное прогнозирование.

Проблемы сценарного прогнозирования для исследования перспектив развития образовательных процессов в бизнес-образовании в настоящее время остаются открытыми для исследования.

Наиболее полно фундаментальные идеи сценарного подхода как самостоятельного направления исследования перспектив изменения социально-экономических систем обобщены в исследованиях С.М.Вишнева, В.Н.Цыгичко, О.Ю.Шибалкина, Г.Кана и др., где сформулированы основные проблемы и задачи построения сценариев, представлено адекватное отражение методологических аспектов сценарного подхода, обоснован сформированный математический инструментарий сценарного подхода, разработаны его методические и прикладные аспекты.

Основная идея сценарного прогнозирования состоит в том, что он является методом, адекватная реализация которого позволяет определить для данных условий ряд строго обоснованных оптимальных вариантов (сценариев) развития изучаемого явления. Данный метод находит активное применение для прогнозирования развития социально-экономических систем, адаптируется математический инструментарий данного метода [3, 7], исследуются факторы и взаимосвязи, в частности образовательной среды [4]. Что же касается образовательных процессов, в частности в бизнес-образовании, то первая попытка выявления возможностей и ограничений применения этого метода к исследованию данного феномена предпринята в нашем исследовании [5].

Список литературы

1. Бизнес-образование / под ред. проф. С.Р. Филоновича. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004.
2. Бизнес-образование: специфика, программы, технологии, организация / В.В. Годин [и др.]. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2004. 690 с.
3. Гайнулов Е. Р. К проблеме использования методов «мягких» вычислений для решения практических задач прогнозирования в условиях малого бизнеса / Актуализация социально-экономического и естественно-научного образования в науке и предпринимательстве: Материалы II международного студенческо-аспирантского форума / под общ. ред. к.п.н., доц. Л.А. Гайнуловой. Казань: Отечество, 2009. С.122–126.
4. Гайнулова Л. А. Качество бизнес – образования как фактор развития малого и

среднего предпринимательства в России и Украине / Проблеми та перспективи розвитку підприємництва в Україні: Матеріали IV Міжн. наук.-практ. конф. (14-16 трав.2008 р., м. Ялта) / відп. ред. А.А. Мазаракі. К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. С.71–74.

5. Гайнулова Л. А. Прогнозирование развития качества профессиональных бизнес-образовательных систем: методологический и теоретический анализ // Ползуновский альманах. «Наука и практика управления в 21 веке: традиции и тенденции»: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки и техники РСФСР, профессора Аунана Ф. Ф. Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2009. №1. С.122–127.

6. Евенко Л. И. Конкурентные преимущества моделей бизнес-образования в российских условиях // Высшее образование в России. 2002. №2. С.34–39.

7. Карпов А. И. Упрощение сложных систем управления с оценкой невязки аппроксимации в частотной области // Оптимизация процессов в авиационной технике. Казань: КАИ, 1981. С.57–63.

8. Мау В. А. Тенденции развития бизнес-образования // Бизнес-образование. 2008. Вып. 2(25). С.3–12.

9. Янч Э. Прогнозирование научно-технического прогресса / под ред. Д.М. Гвишиани. М.: Прогресс, 1974. 586 с.

10. Becker, Gary S. Human Capital. - N.Y.: Columbia University Press, 1964.

11. Bowles S. Микроэкономика: Поведение, институты и эволюция». М.: Дело АНХ, 2011. 576 с.

12. Kahn H. World economic development: 1979 and beyond. N.Y. 1979, 519 p.

13. Layard R., Mayhew K. Britain's training deficit. L. 1994.

14. Shultz T. Human Capital in the International Encyclopedia of the Social Sciences. N.Y. 1968, vol.6.

15. РАБО: [сайт]. URL: <http://www.rabe.ru> (дата обращения: 10.03.2016).

УДК 378.114

Гайфуллина Ф.К.

к.п.н., преподаватель политехнического колледжа имени Е.Н.Королёва
Россия, г. Нижнекамск

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМ
И МЕТОДОВ В ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ В СРЕДНЕЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. В статье описаны основные направления применения сочетаний форм учебной деятельности в проблемном обучении в формировании профессиональных компетенций специалистов.

Ключевые слова: компетенция, модель обучения, концепция проблемного обучения, метод, форма урока.

Gaifullina F. K.,

к.п.н. Polytechnic college lecturer named E.N.Koroluva. Russia g.Nizhnekamsk

**EXPEREMENTAL SUBSTANTIALION OF APPLICATION FORMS AND
METHODS IN THE PROBLEM OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL**

Abstract. The article describes the main areas of application of combinations in forms of educational activity in problem in the formation of professional training of specialists

competences.

Key words: competence, learning model, problem – based learning concept, method, lesson form.

Профессиональная деятельность педагога связана с подготовкой к учебным занятиям и их проведением. Подготовительный этап включает в себя элементы планирования учебного процесса, которые позволяют решать не только типичные дидактические задачи, но и учитывать перспективы развития общества и производства. Применение сочетаний форм учебной деятельности в проблемном обучении способствует формированию профессионально компетентных специалистов.

Развитию концепции профессионального образования, в которых внимание акцентируется на освоении социального опыта, включающего наряду со знаниями и умениями опыт творческой деятельности, посвящены исследования И.Я. Лернера, В.В. Краевского, В.С. Леднева [3, 173].

Существует множество педагогических концепций и теорий, в которых обоснована необходимость формирования у студентов наряду со знаниями и умениями таких свойств, как самостоятельность, толерантность, коммуникативность, ответственность, честность. Свое исследование мы проводили на базе процесса подготовки специалистов со средним профессиональным образованием технического профиля, а она требует специалистов именно с вышеперечисленными качествами. К процессу формирования профессиональной компетентности специалиста мы подходим с позиции целостности процесса обучения.

Целостность объекта характеризуется, прежде всего, функциональным единством. Такой подход позволяет рассмотреть в единстве составляющие компоненты процесса обучения (цели, содержание, формы, методы, средства обучения и воспитания) и связи между ними. Следовательно, целостный подход позволяет описать систему работы преподавателя по формированию профессионально значимых знаний и умений.

Применение методов проблемного обучения исходит из деятельностного подхода к педагогическому процессу, вопреки традиционному, проповедующему пассивное усвоение знаний без ясного представления обучаемыми возможностей их применения в практической деятельности.

Необходимость выйти из круга проблем, порожденных действием фронтальной педагогической модели, и оптимизировать процесс обучения, сегодня уже мало кем отвергается. Введение инноваций в образовательный процесс традиционно сопровождается построением модели реализации новшества в практической деятельности педагога, отражающей последовательность ее организации. Моделирование в общенаучном смысле – это исследование каких-либо явлений, процессов или систем путем построения и изучения их моделей. Модели используются для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструированных систем.

Одним из ключевых понятий, употребляемых для характеристики современных поисков в обучении, является «модель обучения».

Модель разработана нами на основе системы методов проблемного обучения М.И. Махмутова: монологический, диалогический, показательный, эвристический, программированный, алгоритмический и исследовательский, с учетом типичных сочетаний форм обучения, встречающихся в практике работы преподавателей среднего профессионального образования [4, 240]. Модель в сочетании форм и методов проблемного обучения дает возможность выбора более экономичных по форме и времени и емких по содержанию методов преподавания, так как на изучение дисциплин выделяется относительно малое количество часов [1, 120].

Традиционная модель обучения характеризуется тем, что: в центре учебного

процесса находится преподаватель; в учебном процессе взаимодействует ограниченное число участников; между студентами идет негласное соревнование; большинство студентов имеют возможность играть пассивную роль на занятиях, а преобладающая форма обучения – передача знаний в ходе объяснений преподавателя. В проблемном обучении – в центре учебного процесса находится обучаемый; суть обучения – (самостоятельная работа), развивающая способности к самообучению; в основе учебной деятельности лежит сотрудничество, а роль студентов в обучении активная. В проблемном обучении доминирующими являются задачи организации (самостоятельной) познавательной деятельности обучаемого, вооружения его навыками (самостоятельной) работы по получению новых знаний и их критическому применению. [4, 240].

Модель выступает как объект познания и теоретического преобразования, а данные, полученные в результате ее исследования, переносятся на объект-оригинал, а в нашем случае – на содержание и способы выбора форм и методов проблемного обучения.

В своем исследовании мы учитывали структуру проблемного урока и рассмотрели выбор форм обучения, исходя из диагностики уровней обученности студентов и сложности учебного материала (легкий, средней степени сложности, трудный), выбираем форму обучения, на каждом этапе урока (при актуализации знаний, формировании новых понятий и способов действия, применении умений и навыков). Покажем это на примере проведения уроков в среднепрофессиональных учебных заведениях.

При применении монологического метода возможна работа с учебным материалом любой сложности. Преподаватель физики политехнического колледжа г. Нижнекамска Зайков Н.А. применяет данный метод при изучении сложного материала и когда уровень обученности студентов невысокая. При этом методе важно сразу включить студентов в активную учебную деятельность, направить их мысль на восприятие цели урока, сконцентрировать внимание на учебной ситуации. То есть необходимо реализовать все возможности мотивационного обеспечения учебного процесса, и на любом этапе урока можно применить сочетание фронтальной и индивидуальной формы обучения. Возможно спорадическое возникновение проблемных ситуаций.

Мы считаем, применение групповой формы работы при изучении материала любой сложности и на любом этапе урока неэффективно, так же, как и применение парной формы работы. Заменяем монологический метод на диалогический. Это возможно в нашем случае, так как преподаватель обладает педагогическим мастерством и проводит лекции с элементами активизации учебной деятельности, создает проблемные ситуации, и находит их разрешение, рассуждая вместе со студентами. Применяет развивающую методику обучения с набором приемов, средств, активизирующих мышление студентов, заставляющих думать.

Психологи установили, что спад внимания студентов наступает уже через 20-25 минут, поэтому преподаватель для разрядки аудитории 1-2 раза в течение лекции проводит такую разновидность проективного теста, как тест «Закончите предложение...». Используя их для контроля степени усвоения знаний, и для закрепления, выданного в лекции материала. Следует сказать, что тест требует небольших затрат времени и вызывает живой интерес студентов.

При диалогическом методе, который был выбран исходя из диагностики уровней обученности студентов, на любом этапе урока применяется сочетание различных форм обучения, покажем это на примере работы преподавателя математики С.З. Зиатдиновой при проведении урока – семинара по теме «Показательная функция». Урок начинается с проверки знаний в коллективно-групповой форме. На 1 этапе каждая группа решала кроссворд. Затем каждая группа по очереди отвечала на предложенные вопросы по

теме. Обсуждение было коллективной, решение вывешивалось на магнитную доску. Ответы сопоставлялись с правильными результатами в кодоскопе. На следующем этапе каждая группа достраивала график показательной функции, а свойства функции назывались устно. Далее проводится индивидуальный опрос. Каждый участник в течение 1 минуты отвечал на вопросы типа: Множество значений x , при которых функция определена $y=ax$; Область определения $y=2x+3$; Чему равно значение функции в точках пересечения графика с осью Ox и т.д. [1, 127].

Преподавателем на данном занятии используются различные методы активизации познавательной деятельности студентов и проблемные вопросы, и ситуативные задачи, игровые моменты для того, чтобы заинтересовать студентов своей дисциплиной. Возможность применения методов стимулирования активности определена содержанием материала и особенностями отношения студентов к учебе. При диалогическом методе парная форма обучения является среднеэффективной.

При показательном методе применяется сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной формы обучения, если материал относительно легкий или средней степени сложности.

Преподаватель истории В.А. Мамшова создает проблемную ситуацию, сама формулирует проблему и показывает, как она решена учеными, обращая внимание студентов на логику познания. Учебное занятие начинается с фронтального опроса по изученной ранее теме. Студенты представляют результаты самостоятельной домашней работы в виде докладов, выставки работ художников и композиторов, т.е. идет этап проверки индивидуального домашнего задания и закрепления знаний.

Показательный метод применяется на таких занятиях преподавателем при изучении нового материала, обобщении и систематизации знаний, далее идет индивидуальное закрепление полученных знаний.

Перед изучением новой темы были поставлены проблемные вопросы:

- Почему были созданы совнархозы вместо министерств?
- Может ли иметь отрицательное последствие рост промышленности и строительства так необходимые в то время?

Для активизации деятельности студентов применялись такие проблемы, как постановка проблемных вопросов которые вызывают удивление, создания познавательного затруднения, что позволило удерживать внимание студентов на изучаемых понятиях, стимулирования уверенности студентов своих возможностях.

Показательный метод был выбран исходя из диагностики уровней обученности студентов, материал для работы может быть любой сложности. На 2 и 3 этапе учебного занятия при усвоении новых знаний и решении учебных проблем может применяться индивидуальная, парная, групповая и фронтальная форма обучения, при этом исключением является индивидуальная форма, для которой материал не должен быть трудным. Применение парной формы работы возможен при закреплении сложного материала [1, 129].

При изучении нового материала средней степени сложности, где в учебной группе работают студенты, наиболее подготовленные для самостоятельного поиска новых способов деятельности, преподаватель применила эвристический метод. Формирование новых знаний происходит на основе эвристической беседы, сочетающейся с самостоятельной работой студентов, решением проблемных задач. При применении данного метода эффективным является сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной форм обучения.

Для актуализации знаний преподаватель начала занятия с разминки в групповой форме, после коллективного обсуждения вопросов, ребята давали ответы в устном и письменном виде. Далее проводилась работа в парах. На следующем этапе урока студентам предлагалось индивидуальное задание, студенты доказывали у доски теоремы. Преподаватель в это время контролировала и анализировала ошибки. Далее

каждой группе было предложено коллективное задание по решению задач. Итог групповой работы был подведён в коллективной форме.

Перед изучением нового материала, преподавателем были поставлены проблемные вопросы: «Что общего и в чём вы видите различия в показанных моделях призм и пирамид. Вспомните, где вы могли видеть пирамиды и что вы о них знаете. Может ли многоугольник быть основанием неправильной пирамиды?»

Изучение нового материала проводилось во фронтальной форме при построении пирамиды по шаблону, определялись основные элементы пирамид: основание, боковые грани, вершины, рёбра, высота и диагональное сечение. В ходе коллективного обсуждения, были получены ответы на поставленные проблемные вопросы. Среднеэффективное сочетание при индивидуальной форме, когда материал для изучения сложный.

При изучении определенных дисциплин в колледже предусмотрено учебным планом деление групп на подгруппы для выполнения лабораторно - практических и курсовых работ, так как фронтальная работа со всей группой нерезультативна. Преподаватель дисциплины «Проектно – сметное дело» применяет на своих занятиях при определении сметной стоимости объекта строительства алгоритмический метод.

Для составления смет, прежде всего, определяют объёмы выполняемых работ, затем находят расценки для каждого вида работ, после этого вычисляются прямые затраты путём суммирования данных, далее подсчитываются накладные расходы и сметная прибыль в процентах от фонда оплаты труда, после этого получают общую сметную стоимость объекта. Таким образом, при этом методе преподаватель формирует у студентов умение работать по определенным правилам и предписаниям, учит самостоятельно составлять новые алгоритмы деятельности, формирует умения и навыки практической исполнительской деятельности.

На основе этого метода формируются индивидуальные способности усвоения новых знаний и овладения умениями. При этом в зависимости от обученности студентов инструктаж может быть кратким или подробным. Наиболее приемлемые сочетания форм обучения при использовании алгоритмического метода это групповая, парная и индивидуальная, при изучении материала любой сложности на втором и третьем этапе урока. Когда изучается сложный материал, фронтальная форма сочетается с индивидуально-дифференцированной, поэтому фронтальная форма является среднеэффективной. Обратимся к фактам использования программированного метода при проведении игры по дисциплине «основы информатики и вычислительной техники» преподавателем Г.К. Шипиловой г. Нижнекамск. Для проведения игры были разработаны компьютерные тесты для командного этапа на языке GELNPI и тесты для индивидуального этапа.

На первом этапе проводилось командное тестирование – предполагающее коллективное участие студентов в решении предложенных задач и вопросов. Этап данный ориентирован на привитие студентам навыков быстрого мышления, воспитания в них желания соревноваться, принимать коллективное решение и развивать творческую активность. На данном этапе предлагалось 20 вопросов различной степени сложности. Например: определите верное высказывание: а) принтер – устройство ввода – вывода б) CD- ROM-устройство вывода в) процессор-устройство вывода г) клавиатура – устройство ввода. На втором этапе проводилось индивидуальное тестирование. На этом этапе проверялись знания каждого студента и их умения применять свои знания в непривычной обстановке. Задачей второго этапа являлось определение личного первенства в каждой команде и в группе в целом Командам предлагались вопросы различного уровня сложности, например такие: 1. Как записывается двоичное число 111 в десятичной системе исчисления: 2.6; 3.3; При индивидуальном контроле знаний за каждым компьютером была закреплена своя задача, например: по данной стороне квадрата определить площадь квадрата S или

вычислить сумму чисел Sum от 1 до Z; вычислить произведение нечётных чисел от 1 до Sum и т.д. Как видим, применение данного метода возможно как при актуализации знаний так и при других этапах урока. Эффективно сочетаются фронтальная и индивидуальная форма обучения, среднеэффективно применение групповой и парной формы работы [2,17].

При проведении учебного занятия по дисциплине «Экономика отрасли» был использован исследовательский метод проблемного обучения. При изучении темы «Составление бизнес плана фирмы» занятие проходило в форме деловой игры. При этом применялась коллективно-групповая форма работы. Студенты учебной группы были поделены на три самостоятельно работающие группы и вели исследовательскую работу по разработке бизнес плана данной фирмы (задание было дано заранее). Для более эффективной работы каждому студенту внутри группы было выдано индивидуальное задание, например по составлению одного из разделов бизнес плана. Каждая группа защищала бизнес план своей фирмы в виде ответов на вопросы экспертной комиссии, которая состояла из сильных студентов и преподавателя.

Применение исследовательского метода возможно при парной форме работы, но времени понадобится больше для проведения данного объема работ. При фронтальной форме работы – вся учебная группа получает одно учебное задание, при этом слабые студенты могут остаться в тени сильных, что дает определенно низкие результаты.

Применение исследовательского метода возможно при изучении нового материала. Данная тема доступна для самостоятельного изучения студентами. При этом следует учитывать подготовленность студентов для самостоятельного добывания знаний в ходе разрешения проблемных ситуаций, и достаточно отведено времени для проблемных рассуждений при изучении данной темы. Малоэффективно применение исследовательского метода в том случае, если материал для изучения легкий или очень трудный и студенты не имеют достаточной базы знаний для решения проблемных ситуаций. При данном методе возможна индивидуальная самостоятельная работа каждого студента по составлению бизнес плана или часть студентов работает по индивидуальному заданию, а наиболее подготовленные студенты выступают оппонентами по оценке представленных бизнес планов. Разная мера самостоятельности студентов в разрешении познавательных проблем вызывается уровнем их предшествующей подготовки.

Применение игровых форм обучения позволяет сочетать различные формы обучения, что дает возможность повторить многократно изучаемый материал и усвоить его. Сочетание форм обучения совершенствует учебный процесс с целью создания условий для успешного обучения. При замене исследовательского метода диалогическим методом, который применяется при повторении и закреплении пройденного материала, следует, прежде всего, подготовить студентов к предстоящей деятельности, направить их мысль на восприятие цели, сконцентрировать внимание на учебной ситуации. Преподаватель же сам непосредственно проблемно излагает учебный материал, при этом меняются и формы обучения. Например, после письменного тестирования на первом этапе занятия, для более детального изучения материала применяется парная форма работы, которая является разновидностью групповой работы. Это наиболее распространенная форма взаимопомощи студентов друг другу и взаимоконтроля, которая создает благоприятные условия для развития личностных качеств коллективистских отношений. Далее проводится фронтальная работа со всей учебной группой, не деля как в первом случае, на три основные группы, а далее индивидуальная работа по определению достоинств и недостатков в работе фирмы. Преподаватели колледжа используют парную форму работы при проверке выполнения заданий, закреплении, совершенствовании знаний, умений и навыков.

Как видим, для изучения одной и той же темы могут быть применены различные методы обучения. В первом случае было предусмотрено самостоятельное решение ряда

проблемных заданий, поставленных преподавателем. Во втором случае – проблемная беседа преподавателя и студентов. В третьем случае – проблемное изложение материала с постановкой перед студентами отдельных познавательных задач.

Трудности преподавателей при проведении учебных занятий заключается в том, что на первых и вторых курсах приходится обучать в одной учебной группе до 30 студентов. В связи с этим дойти до каждого студента практически невозможно, тем более что все они привыкли работать в личном темпе. Именно в данной ситуации следует применить сочетание форм обучения. После фронтальной работы с учебной группой, для более тщательной переработки и усвоения материала применяются групповые формы работы с выдачей заданий по вариантам или парной формы работы (в микрогруппах по 4 человека), при этом преподаватель заранее должен позаботиться о дидактическом материале. Учитывая личностный подход в обучении, возможно применение индивидуальной формы работы, при этом материал не должен быть очень сложным для работы.

В старших курсах при проведении курсового проектирования и выполнении практических работ предусмотрено обучение студентов делением учебной группы на подгруппы. Что позволяет дифференцированно обучать как слабоуспевающих, так и успешно обучающихся. При этом каждый студент получает индивидуальное задание, так же и при выполнении практических работ предусмотрено выполнение заданий, как по вариантам, так и индивидуально.

В системе учебных занятий по каждому разделу предусмотрены теоретические занятия, которые проводятся сочетанием различных форм обучения, практические занятия проводятся в основном в дифференцированно-групповой форме, что дает преподавателю возможность дойти до каждого студента. Защита практических работ проводится в индивидуальной форме или применяется парная форма обучения. Проведение таких учебных занятий требует от преподавателя очень много личного времени и много времени уделяется студентами для самостоятельной подготовки. В основном такие занятия проводятся в виде зачетов в конце изучения раздела.

В соответствии с данными анкетирования, при исследовательском, эвристическом и диалогическом методах обучения учебное занятие начинается обычно с разбора и обсуждения учебного материала, который студентам в определенной степени уже известен: они читали его дома, обдумывали, у них появились вопросы, интерес к теме. Или же занятие начинается с создания преподавателем проблемной ситуации, с постановки проблемного задания.

Так проводится проблемный урок математики по теме «Объем пирамиды». Студенты получили на предыдущем занятии задание на дом: подыскать предметы, имеющие форму пирамиды, и определить его объем. Студенты указали на Египетскую пирамиду, на Казанскую пирамиду и другие объекты, но, сколько бы они не старались самостоятельно вычислить объем этих предметов им это не удастся. Следующее занятие начинается с обсуждения попыток студентов выполнить домашнее задание. В итоге коллективными усилиями они выводят вместе с преподавателем формулу объема пирамиды и легко вычисляют ее объем. Таким образом, при эвристическом методе присутствуют проблемные вопросы, задачи и задания, поисковая деятельность студентов. Познавательный процесс начинается проблемной ситуацией и заканчивается доказательством гипотезы студентами.

При монологическом, показательном и алгоритмическом методах обучения учебное занятие, как правило, начинается с актуализации прежних знаний, умений и навыков, т.е. тех опорных знаний, которые непосредственно связаны с новым материалом и обеспечивают активное восприятие и усвоение готовых выводов науки, излагаемых преподавателем. В этом случае этап актуализации не сливается с этапом усвоения новых знаний, а четко разграничивается с ним.

При программированном методе этапы актуализации и формирования новых

понятий сливаются функционально, если программа содержит новый материал, если же нет, то вся работа студента по программе представляет собой применение ранее усвоенного, т.е. формирование умений и навыков учебной деятельности. Преобладают приемы исполнительской и репродуктивной деятельности студентов [1, 173].

Предположим, что, зная содержание учебного материала, его характер, уровень обученности студентов данной группы, преподаватель наметил использовать эвристический метод (он доступен для студентов данной группы). Тогда на основе знания трех факторов преподаватель определяет, что необходимо дать студентам ряд учебных заданий и побуждать их вопросами и указаниями на самостоятельное выполнение заданий. Поскольку метод эвристический, необходимо создание проблемной ситуации – предусматривается и творческое проблемное задание. Следует подбирать такое сочетание форм обучения, при котором последующая форма компенсировала бы недостатки предыдущей и тем самым способствовала повышению результативности процесса обучения в целом.

Таким образом, анализ теории и практики обучения в средней профессиональной школе показывает с одной стороны стремление многих преподавателей к методическому творчеству, к поиску наиболее эффективных вариантов построения учебного занятия; с другой стороны, в дидактике наметилась устойчивая тенденция отхода от традиционной структуры учебного занятия.

Список литературы:

1. Гайфуллина Ф.К. Продуктивное сопряжение форм и методов проблемного обучения в политехническом колледже: дис... канд. пед. наук / Ф.К. Гайфуллина. – Казань, 2007.
2. Гайфуллина Ф.К. Продуктивное сопряжение форм и методов проблемного обучения в политехническом колледже: автореф. дис... канд. пед. наук / Ф.К. Гайфуллина. – Казань, 2007.
3. Лернер, И.Я. Развивающее обучение с дидактической позиции / И.Я. Лернер // Педагогика. – 1996. - № 2. – С.7-10.
4. Махмутов, М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 240 с.
5. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

УДК 81'33; 811.512.145

Галиева А.М.,

к.филос. н., ведущий научный сотрудник НИИ «Прикладная семиотика»

АН РТ Россия, Казань

E-mail: amgalieva@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАТАРСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА «ТУГАН ТЕЛ» В НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье описываются возможности применения современных информационных технологий в научно-исследовательской деятельности студентов на примере использования Татарского национального корпуса «Туган тел». Представлена информация как о самом корпусе и системе его грамматической разметки, так и о тех возможностях, которые он представляет пользователю для исследовательской деятельности.

Ключевые слова: информационные технологии, корпус, татарский язык, научно-исследовательская работа студентов.

Galieva A.M.

Senior Researcher Research Institute of Applied Semiotics of Tatarstan Academy
of Sciences, Russia Kazan E-mail: amgalieva@gmail.com

**POTENTIAL OF «TUGAN TEL» TATAR NATIONAL CORPUS FOR
RESEARCH WORK OF STUDENTS**

This paper describes the potential of using modern information technologies in the research work of students on the example of “Tugan Tel” Tatar National Corpus. General information on this corpus, on its system of grammatical annotation, and its potential for research work of students is given.

Keywords: information technology, linguistic corpora, the Tatar language, research work of students.

Знакомство с основными компьютерными инструментами и ресурсами, применяемыми в лингвистических исследованиях, развитие навыков использования современных информационных технологий для сбора, обработки и анализа лингвистических данных - одна из важных задач современного филологического образования.

В современной лингвистике использование корпусных данных становится общим местом. Корпус как инструмент значительно упрощает получение лингвистических данных и их обработку.

В специальной литературе можно найти различные определения лингвистических корпусов. Так, разработчики Национального корпуса русского языка дают следующее определение: «Корпус - это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на некотором языке в электронной форме» [3]. Авторы учебного пособия «Корпусная лингвистика» В.П. Захаров и С.Ю. Богданова определяют лингвистический корпус как «большой, представленный в машиночитаемом формате, унифицированный, структурированный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» [2, с. 5].

Преимущества использования корпусных лингвистических данных в образовательной и исследовательской деятельности очевидны. Использование корпусных данных дает возможности для объединения формального и эмпирического подходов при изучении языка. Лингвист, имеющий доступ к корпусу или другому набору, читаемых компьютером текстов, может за считанные секунды привести все примеры использования лексемы, словоформы или словосочетания из коллекции текстов, состоящей из миллионов слов. Корпусные технологии изменили процесс подготовки словарей, учебных пособий, методов изучения иностранных языков. В частности, сейчас словари могут выпускаться и изменяться намного быстрее, чем раньше, обеспечивая новой, актуальной информацией о языке. Лингвистические описания становятся более полными и точными благодаря тому, что основаны на статистической обработке большого массива примеров. Корпус позволяет работать с лингвистическими данными (словоупотреблениями) в том виде, в каком они встречались в реальном контексте, а не только с опорой на языковую интуицию исследователя - носителя языка (а интуиция может дать неполные и даже искаженные данные о языковых фактах). Корпусные технологии способствуют снижению субъективности исследователей в отборе и анализе языкового материала.

Целесообразность разработки и использования корпусов определяется следующими факторами:

- 1) большой (репрезентативный) объем корпуса гарантирует типичность данных и обеспечивает полноту представления всего спектра языковых явлений;
- 2) данные разного типа находятся в корпусе в своей естественной контекстной

форме, что создает возможности для их всестороннего и объективного изучения;

3) однажды созданный и подготовленный массив данных может использоваться многократно, многими исследователями и в различных целях [2, с. 6].

Приходится констатировать, что, несмотря на наличие разработанных корпусов, их возможности еще недостаточно используются тюркскими и татарскими лингвистами. Поэтому остро стоит задача обучения студентов базовым принципам работы с лингвистическими корпусами и другими электронными ресурсами, основным типам запросов к корпусам для поиска материала в соответствии с различными типами задач лингвистических исследований, а также методам представления результатов своего исследования.

К настоящему времени для татарского языка разработаны и имеются в открытом доступе два основных корпуса:

1) Письменный корпус татарского языка, разработанный в Казанском федеральном университете (<http://corpus.tatfolk.ru/>) [4];

2) Татарский национальный корпус, разработанный в НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ (<http://corpus.antat.ru/>) [6].

В данной статье будет идти речь главным образом о Татарском национальном корпусе «Туган тел», который является лингвистическим ресурсом современного литературного татарского языка. Проект выполняется в рамках Государственной программы «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014-2020 годы». Объем корпуса составляет более 82 миллионов словоупотреблений (на декабрь 2015 года). Корпус содержит тексты различных жанров (художественная литература, тексты СМИ, тексты официальных документов, учебная литература, научные публикации и др.). Каждый документ имеет метаописание (авторы, их пол, выходные данные, даты создания, жанры, части, главы и др.) [7].

Тексты, включенные в корпус, снабжены морфологической разметкой (представлена информация о части речи основы словоформы и наборе ее грамматических характеристик). Морфологическая разметка текстов корпуса выполняется автоматически с использованием модуля двухуровневого морфологического анализа татарского языка, реализованного в программном инструментарии РС-КИММО.

Разрабатываемый корпус адресован широкому кругу пользователей: лингвистам-тюркологам, типологам, преподавателям татарского языка, деятелям культуры, а также всем, кто изучает татарский язык и интересуется татарской культурой.

Существенной особенностью лингвистических корпусов является система разметки, от характера и степени разработанности которой во-многом зависят возможности, предоставляемые для пользователя. Система морфологической разметки корпуса татарского языка в первую очередь ориентирована на представление всех реально существующих грамматических форм слов, не всегда отражаемых в описательных исследованиях по татарской грамматике, либо имеющих различные альтернативные трактовки.

Для формального представления татарской агглютинативной морфологии используется модель, в которой словоформа строится на основе последовательного присоединения к основе регулярных словообразовательных и словоизменительных аффиксов. Например, имя существительное имеет следующую регулярную конструкцию: <основа> <множественность> <притяжательность> <падежность> <модальность> [7]:

В татарском языке каждое грамматическое значение, как правило, выражается отдельным аффиксом, аффиксы контекстно однозначны и регулярны.

При разработке системы корпусных обозначений для грамматических категорий

татарского языка разработчиками были изучены системы обозначений в словарях и справочниках разного типа, в грамматиках тюркских языков, система грамматической аннотации в Национальном корпусе русского языка [3], работы по общей морфологии и другие исследования. Особо следует выделить «Лейпцигские правила глоссирования» [9], которые были разработаны в отделе лингвистики Института эволюционной антропологии имени Макса Планка и в отделе лингвистики Лейпцигского университета. Данную систему правил можно считать своеобразным общепризнанным стандартом у лингвистов мира, в первую очередь типологов. Обозначение результатов поморфемного анализа в татарском корпусе приближено к данным правилам. Привлекались и другие источники. В частности, была изучена система категорий базы данных Verbum, которая отражает состав и структуру элементарных глагольных значений, выявляемых путём сопоставления форм глаголов на материале большого количества языков [5].

Для полного описания морфологической модели литературного татарского языка в настоящее время используется около 60 морфологических тегов.

Пример корпусной аннотации словоформы (1):

(1) китапларыннан

N(китап)+PL(ЛАр)+POSS_3PL(СЫ)+ACC(нЫ)+ABL(ДАН);

Пример корпусной аннотации предложения (2):

(2) Бу шәһәргә нигез салу турында тарих китапларынан укып беләбез.

Бу (V(бу)+IMP_SG(0); V(бу); N(бу)+SG(); PN(бу)) шәһәргә (N(шәһәр)+SG()+DIR(ГА)) нигез (N(нигез)+SG()) салу (V(сал)+VN_1(у/ү/в)) турында (N(тур)+SG()+POSS_3SG(СЫ)+LOC(ДА); POST(турында)) тарих (N(тарих)+SG()) китапларынан (N(китап)+PL(ЛАр)+POSS_3PL(СЫ)+ACC(нЫ)+ABL(ДАН)) укып (V(уқы)+ADVV_ACC(Ып)) беләбез (V(бел)+PRES(Й)+1PL(БЫз)).

Так как в настоящее время в корпусе не снята грамматическая омонимия, часть слов получает альтернативные грамматические разборы (см. слова бу и турында в примере (2)).

Следует отметить, что различные нарушения регулярности морфологии татарского языка, часть которых вызвана большим количеством заимствований с разной степенью освоения и несовершенством современной татарской орфографии, приводят к затруднениям при автоматической обработке, так как многие морфотактические правила не работают на этом материале (о подходе к вопросу о снятии грамматической омонимии см. [8]).

Поисковая система корпуса позволяет реализовать поиск по:

- лемме (лексеме);
- словоформе;
- заданному набору морфологических параметров.

Поисковая система татарского корпуса поддерживает поиск минус-слов, поиск по части слова, поиск с использованием логических формул; таким образом, пользователь может задавать сложные запросы, требуемые спецификой своего научного исследования.

Корпус предоставляет значительные возможности для научно-исследовательской работы студентов.

В корпусной коллекции текстов содержится значительный набор языкового материала, который позволяет эмпирически проверять гипотезы и правила, которые формулирует лингвист. Например, пользователь может легко проверить на надежных эмпирических данных, могут ли татарские частицы присоединять аффиксы, какие подклассы частиц способны присоединять аффиксы, какого типа аффиксов могут присоединять частицы?

Корпус позволяет получить в считанные секунды большие объемы эмпирического материала (с учетом особенностей запросов пользователя) для

исследований.

Таблица 1 представляет в качестве иллюстрации систему помет для обозначения татарских падежей.

Таб.1. Обозначения татарских падежей.

Сокращения	Расшифровка сокращений	Название категории	Алломорфы	Условное обозначение морфемы
NOM	nominative	именительный падеж	-	-
GEN	genitive	родительный падеж (генитив)	-ның -нең	-ның
DIR	directive	направительный падеж (директив)	-га -гә -ка -кә -ма -мә -а -ә	-[Г]А
DIR_LIM		направительный падеж с ограничительным значением	-гача -гәчә -кача -кәчә	-[Г]АчА
ACC	accusative	винительный падеж (аккузатив)	-ны -не -н	-н[Ы]
ABL	ablative	исходный падеж (аблатив)	-дан -дән -тан -тән -нан -нән -ннан -ннән	-[н]ДАН
LOC	locative	местно-временной падеж (локатив)	-да -дә -та -тә -нда -ндә	-[н]ДА

Корпус дает контексты, которые позволяют детально исследовать значение лексем:

- уточнить, насколько корректна или полна дефиницию лексемы, представленная в толковом словаре;
- проверить, насколько корректно выделены лексико-семантические варианты лексемы в словаре;
- обнаружить новые, не зафиксированные в словаре значения слов;
- выявить свободные и связанные значения слов (например, фразеологически связанные значения, конструктивно обусловленные значения);
- выявить типичные окружения, в которых используется слово;
- обнаружить новые, не зафиксированные в словарях слова и т.п.

Корпус позволяет получить статистическую информацию о частотности словоформ, лексем, грамматических категорий и конструкций:

- в татарском языке вообще;
- в языке того или иного писателя;
- в текстах того или иного стиля или жанра;
- в языке конкретной эпохи;
- в оригинальных или переводных текстах и т.п.
- Корпус позволяет получить достоверные сведения о распределении грамматических категорий татарского языка:
 - о частотности морфем;
 - о частотности аффиксальных цепочек;
 - о сочетаниях морфем;
 - о частотности той или иной формы слова и т.п.

Таким образом, Татарский национальный корпус «Туган тел» представляет собой информационно-справочную систему, предоставляющую значительные возможности для научно-исследовательской работы студентов (при выполнении курсовых и дипломных работ), а также для выполнения аудиторных и домашних заданий. Цель корпусных исследований - описание языка в том виде, как он проявил себя в речи, представленной в виде специально подобранного корпуса текстов. Наряду с обеспечением разных форм учебного процесса необходимыми языковыми данными, татарский корпус также будет способствовать приобретению новых умений и навыков современных и будущих студентов, повышая в целом их компьютерную грамотность.

Корпусные технологии в образовании не могут не ускорить процесс обновления методической обеспеченности преподавания татарского современному поколению студентов, которое принципиально отличаются от прежних поколений по образу жизни и, соответственно, мышления. Кроме того, доступность татарского корпуса будет способствовать сохранению и развитию языка и культуры татар, проживающих не только на территории Республики Татарстан, но и далеко за ее пределами.

Список литературы:

1. Галиева А.М., Хакимов Б.Э., Гатиатуллин А.Р. Метаязык описания структуры татарской словоформы для корпусной грамматической аннотации // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – Том 155, Книга 5. – С. 287-296.
2. Захаров В.П., Богданова С.Ю. Корпусная лингвистика: Учебник для студентов – Спб.: СпбГУ, РИО Филологический факультет, 2013. – 148 с.
3. Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru>, свободный.
4. Письменный корпус татарского языка - URL: <http://corpus.tatfolk.ru/>, свободный.
5. Плунгян В.А. Классификация элементарных глагольных значений, используемых в БД «Verbum». – URL: <http://www.mccme.ru/ling/verbum.html>, свободный.
6. Татарский национальный корпус «Туган тел». – URL: http://web-corpora.net/TatarCorpus/search/?interface_language=ru, свободный.
7. Сулейманов Д.Ш., Невзорова О.А., Галиева А.М., Гатиатуллин А.Р., Гильмуллин Р.А., Хакимов Б.Э. Размеченный корпус татарского языка «Туган тел»: аспекты реализации // Труды Казанской школы по компьютерной и когнитивной лингвистике TEL-2014. – Казань: Изд-во «Фэн» Академии наук РТ, 2014. – С.88-93.
8. Хакимов Б.Э., Гильмуллин Р.А., Гатауллин Р.Р. Разрешение грамматической многозначности в корпусе татарского языка / Б.Э. Хакимов, // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманит. Науки. - 2014. - Т. 156, кн. 5. - С. 236-244.
9. Leipzig Glossing Rules: Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses. - URL: <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>, свободный.

Галимова Р. З.

г. Нижнекамск, Нижнекамский филиал
ЧОУ ВПО Института экономики, управления и права (г. Казань)

E-mail: galimova@nzh.ieml.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ
ПЕДАГОГОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
СО ШКОЛЬНЫМ ПСИХОЛОГОМ**

Аннотация: в данной статье рассматриваются данные эмпирического исследования профессионального становления педагогов во взаимодействии со школьным психологом

Ключевые слова: профессиональные особенности, педагог, психолог.

Galimova R.Z.

CHOU VPO « Institute of Economics, Management and Law »,
Nizhnekamsk, Russia

E-mail: galimova@nzh.ieml.ru

**RESEARCH PROFESSIONAL FORMATION OF TEACHERS IN
COOPERATION WITH THE SCHOOL PSYCHOLOGIST**

Abstract: This article describes the findings of the empirical studies of professional development of teachers in cooperation with the school psychologist

Keywords : professional features , teacher and psychologist .

Потребность Российского общества в педагогах, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и к себе, выдвигает в разряд весьма актуальных проблему повышения профессиональной, прежде всего психолого-педагогической компетентности педагога. Этот вопрос всегда был одним из важнейших в психологии педагога. Современный этап развития общества наполняет его новым содержанием. Проблема приобретает особую значимость в связи с процессом гуманизации образования.

Многие авторы (С.Г. Вершловский, Э.Н. Гусинский, Ю.Н. Турчанинова) справедливо констатируют наличие кризиса профессиональной компетентности, который испытывают многие педагога, уже работающие в школе, но не обладающие достаточно развитыми профессионально значимыми качествами [5, с.53].

Проведенное эмпирическое исследование выявила по фактору А – «замкнутость – общительность» наибольшее число испытуемых обладает высокой оценкой, что говорит об открытости, добросердечности, общительности, естественности в поведении. Эти люди охотно работают с людьми.

По фактору В – «интеллект» почти все испытуемые 91,7% имеют высокий уровень. Показатели низкого уровня отсутствуют. Данный факт говорит об абстрактности мышления, сообразительности, быстрой обучаемости.

По фактору С – «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» 25% испытуемых имеют низкую оценку, т.е. подвержены чувствам, переменчивости интересов, раздражительности, утомляемости. 33% имеют высокую оценку, что говорит о работоспособности, эмоциональной зрелости, постоянстве интересов. 41,7% имеют среднюю оценку.

По фактору Е – «подчинённость – доминантность» низкие показатели обычно говорят о застенчивости, зависимости, безропотности, тактичности. Такие характеристики свойственны 12,5% испытуемых. 29,2% обладают властностью, независимостью, самоуверенностью, склонностью считать свой образ мыслей законом

для себя и окружающих, авторитарностью, конфликтностью. Наибольшее количество испытуемых – 58,3% обладают средними показателями.

По фактору F – «сдержанность – экспрессивность» низкую оценку имеют 25% испытуемых, им свойственны осторожность, рассудительность, озабоченность, беспокойство о будущем. 20,8%, имеющих высокую оценку, характеризуются жизнерадостностью, беспечностью, импульсивностью, энергичностью, эмоциональностью. Остальные 54,2% имеют по данному фактору среднюю оценку.

По фактору G «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения» лишь 1 человек – 4,2% имеет низкую оценку, т.е. подвержен влиянию случая или обстоятельств. Большинство преподавателей – 70,8%, обладая высокой оценкой по данному фактору, осознанно соблюдают нормы и правила поведения, обладают настойчивостью в достижении цели, точностью, ответственностью, деловой направленностью.

По фактору H – «робость – смелость» испытуемые имеют, в основном, среднюю оценку. В целом фактор определяет реактивность на угрозу в социальных ситуациях и определяет степень активности в социальных контактах.

По фактору I – «жесткость – чувствительность» 12,5% испытуемых имеют низкую оценку, им свойственны мужественность, рассудочность, реалистичность, практичность, некоторая чуждость. 28% испытуемых имеют высокую оценку, что говорит о мягкости, стремлении к покровительству, артистичности натуры, женственности, развитой способности к эмпатии. 66,7% обладают средней оценкой.

Фактор L – «доверчивость – подозрительность» в целом говорит об эмоциональном отношении к людям. Преподаватели, принявшие участие в диагностике, имеют средний уровень по данному фактору.

По фактору M – «практичность – развитость воображения» 8,3% испытуемых с низкой оценкой характеризуются практичностью, добросовестностью, излишней внимательностью к мелочам. 50% с высокой оценкой имеют развитое воображение, высокий творческий потенциал, ориентированы на свой внутренний мир. 41,7% испытуемых обладают средним уровнем.

По фактору N – «прямолинейность – дипломатичность» 37,5% диагностируемых имеют низкий уровень, 58,3% - средний, 4,2% - высокий. Данный фактор характеризует стиль подхода к окружающим людям и событиям.

По фактору O – «уверенность в себе – тревожность» низкие показатели отсутствуют, что говорит об отсутствии у испытуемых безмятежности, хладнокровия и полного спокойствия. Почти половина испытуемых 45,8% имеют по этому фактору высокую оценку, что говорит о тревожности, депрессивности, впечатлительности.

Фактор Q1 – «консерватизм – радикализм» характеризует отношение к новым неустоявшимся взглядам, переменам, экспериментированию. Наибольшая часть испытуемых – 75% имеет средний уровень.

По фактору Q2 – «конформизм – неконформизм» 11,7% испытуемых имеют низкую оценку, что говорит о предпочтении работать и принимать решение в группе с другими людьми. Они ориентированы на социальное одобрение. 50% имеют среднюю оценку. 8,3%, обладающие высокой оценкой, предпочитают собственные решения, независимы, но не всегда доминантны, не нуждаются в одобрении и поддержке.

Фактор Q3 – «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» характеризует степень контроля за эмоциями, поведением. В отличие от социальной нормативности поведения этот фактор измеряет уровень внутреннего контроля. 4,2% испытуемых имеют низкий уровень, 70,8% - средний, 25% - высокий.

По фактору Q4 – «расслабленность – напряжённость» 8,3% испытуемых с низкой оценкой характеризуются расслабленностью, спокойствием, низкой мотивацией, излишней удовлетворённостью. 20,8% - взвинченностью, беспокойством, фрустрированностью, повышенной мотивацией. 70,8% испытуемых имеют среднюю

оценку.

По фактору MD – «адекватность самооценки», чем выше оценка, тем в большей степени человеку свойственно завышать свои возможности и переоценивать себя. По данному фактору 29,2% испытуемых имеют высокую оценку, т.е. в некоторой степени им свойственно переоценивать себя, остальные же испытуемые, принявшие участие в диагностике, оценивают себя вполне адекватно.

Показатели уровня способности к саморазвитию и самообразованию. Обработка и анализ результатов по методике определения уровня способности к саморазвитию и самообразованию послужили основой для следующих выводов:

1. Педагогическая деятельность, её сущность исключают низкий и очень низкий уровни способности к саморазвитию и самообразованию, так как это несовместимо с профессией педагога.

2. Возрастание уровня способности к саморазвитию и самообразованию зависит от длительности пребывания в профессии, т.е. стажа педагогической деятельности.

Самодиагностика уровня педагогических способностей выявила, отрицательную корреляционную связь (-0,50299) между параметром Q2 – «конформизм - нонконформизм» методики многофакторного исследования личности Р.Кеттела и удовлетворённостью уровнем профессионального становления. Это означает, что педагог, удовлетворённый уровнем своего профессионального становления является конформистом, т.е. в большей степени ориентирован на общественное мнение и социальное одобрение.

Фактор В – «интеллект» этой же методики связан со способностью к саморазвитию и самообразованию и имеет положительный коэффициент корреляции 0,531543, устанавливающий взаимосвязь между этими параметрами.

Таким образом, видим, что между двумя признаками существуют 4 положительные связи. Это означает, что чем больше выражен один признак, тем больше другой. Содержательно это выглядит так: высокий уровень способности к саморазвитию и самообразованию является основополагающим фактором для развития педагогических способностей.

Педагогическая деятельность, как отмечают педагоги и психологи, по своей сути является деятельностью совместной, т.е. это деятельность, которая строится по законам общения. Общение является основой и неотъемлемой компонентой труда педагога. Для успешной работы, тем более для достижения высокого уровня профессионализма, необходимы не только предметные и психолого-педагогические знания, но и умение общаться. Это подтвердилось наличием положительной корреляционной связи (0,510399) между способностью к саморазвитию и уровнем коммуникативных способностей.

Вторая положительная связь (0,507425) выявила зависимость уровня таких педагогических способностей как организаторские от способности к саморазвитию. Так как высокий уровень профессионализма предполагает наличие умений включать учащихся в различные виды деятельности и организовывать деятельность коллектива.

Так же выявлена положительная корреляционная связь (0,501351) между способностью к саморазвитию и самообразованию и уровнем дидактических способностей. Данная связь означает, что педагог, осознающий необходимость саморазвития для профессионального становления всегда будет совершенствовать свои умения реконструировать, адаптировать учебный материал для ясного доступного преподнесения его учащимся.

Между суггестивными способностями, т.е. умениями непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся, и способностью к саморазвитию и самосовершенствованию также выявлена положительная корреляционная связь (0,52975).

Для успешной организации работы школьному психологу необходимо хорошо

знать отношение учителей к проблемам развития профессиональной компетентности, искать в их позициях точки соприкосновения с собственным мнением и предпосылки для взаимодействия.

Чтобы выявить общие тенденции во взглядах педагогов на профессиональное и личностное совершенствование, на психологическую службу и взаимодействие с ней, было проведено анкетирование педагогов.

Интересными и отчасти закономерными представляются ответы на вопрос: «На кого в первую очередь должна быть направлена деятельность психолога?». Трудность укрепления первого контакта и дальнейшего взаимодействия психолога с учителем во многом будет зависеть от установки «воспитывать других».

Учителя чаще всего не считают себя объектом деятельности школьного психолога. По их мнению, действия психолога должны направляться соответственно, на учеников, на родителей и на администрацию. Большая часть педагогов полагает, что изменять нужно другого человека, а не его лично – учителя.

26 преподавателей из 48, что составляет 54,2%, удовлетворены актуальным уровнем своего профессионального становления, который обеспечивается систематической и периодической работой по самообразованию и саморазвитию.

Отвечая на пункт анкеты: «Насколько Вы считаете себя подготовленными в вопросах возрастной и педагогической психологии?», педагоги показали следующие результаты: полностью – 0%, достаточно – 27,3%, частично – 72,7%, не готов – 0%. Показатель подготовленности в вопросах возрастной и педагогической психологии. В необходимости введения психологической службы были глубоко убеждены 39%, убеждены в определенной степени 61%. Тех, кто вообще не уверен, не оказалось.

Таким образом показатель убежденности необходимости введения психологической службы. Испытывали потребность в повышении уровня своих психологических знаний 66, %.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. – Казань, 1996.– 567 с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1998.– 317 с.
3. Анисимова Р.А. Психологическая служба и мастерство педагога. – М., 1990.– 250 с.
4. Галимова Р.З. Влияние профессионального стажа на психологический климат в педагогическом коллективе // Концепт: Самоопределение учащейся молодежи: проблемы и перспективы.– 2015.
5. Минахметова А.З. Психодиагностическая диагностика профессиональной деятельности учителя // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – № S1. – С. 51-57.

УДК 378.147, 004.9

Галимянов А. Ф.¹, Ниджерс М.Т.²

¹к.ф.-м.н., доцент кафедры информационных систем
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Россия, Казань

E-mail: anis_59@mail.ru

²аспирант кафедры информационных систем ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Россия, Казань

E-mail: Nijres@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИСТАНЦИОННОГО

ОБРАЗОВАНИЯ В БЛИЖНЕМ ВОСТОКЕ

Аннотация: В данной работе производится сравнительный анализ дистанционного образования в разных странах Ближнего Востока.

Ключевые слова: дистанционное образование, Ближний Восток, сравнительный анализ, электронное обучение

Galimyanov A. F. ¹, M. T. Nidzhers ²

¹к.ф. - м. N, associate professor of information systems
FGAOOU WAUGH "The Kazan (Volga) federal university"
Russia, Kazan

E-mail: anis_59@mail.ru

²aspirant of department of the VO FGAOU information systems
"The Kazan (Volga) federal university"
Russia, Kazan

E-mail: Nijres@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF REMOTE EDUCATIONS IN THE MIDDLE EAST

Abstract: In this paper, comparative analysis of distance education in different countries of the Middle East .

Keywords: distance education , the Middle East , comparative analysis , e-learning.

В настоящее время известны разные определения дистанционного обучения. По определению Ниижело (Neegel): дистанционное обучение это обучение, которое дает обучающимся возможность выбора в пределах возможности. По определению Unisco дистанционное обучение является обучением, основанным в систематическом использовании печатных средств массовой информации и других средств массовой информации, и оборудование, используемое при этом, должно быть хорошо подготовлено для того, чтобы облегчить общение между учащимися и учителями, а также оказывать поддержку учащимся в своих исследованиях. Как определяет Desmond Kegan, дистанционное образование представляет собой термин, который включает в себя широкий спектр обучения и изучения стратегий, это относится к дистанционному обучению и самостоятельного изучения на уровне высшего образования. По определению Peters'a это есть способ распространения знаний и навыков .при использовании административных и многочисленных технических средств для получения высокого качества результата, образовательную площадку можно использовать в учебном процессе и, следовательно, дает возможность студентам выбора местонахождения.

Развитие средств передачи и информационных технологий привело к развитию и изменению терминов и дистанционное обучение при современных видах передачи информации указывают также на облегчение процесса связи между учителем и обучаемым

При возникновении дистанционное обучение называлось «обучением по переписке», а это означает, что посредником являлась почта, которая передает печатные материалы и материалы в письменной форме, между учеником и учителем. С появлением радио и телевидения появился новый термин, «открытое обучение», его идея состояла в том , чтобы использовать радио и телевидение, для обеспечения учебного процесса для получения высшего образования взрослыми. Благодаря революции информационных технологий связь между преподавателем и учащимися стал возможен как акустически, так и в письменной форме, стало возможным передача (вещание) учебного материала в прямом эфире по радио или по телевидению.

Компьютерная революция позволила использовать преимущества этих новых технологий и в сфере дистанционного обучения, которые вошли во все сферы жизни. В начале девяностых годов появился новый термин «электронное обучение». Благодаря этому, сегодня основная проблема электронного обучения связана не с доступом к информации, так как большая часть наших информационных нужд легко удовлетворяется. То, в чём мы в настоящее время нуждаемся и то, что нам предоставляет электронное обучение содержания более эффективных методах обработки и осмыслении информации и её воссозданию. Если сфера образования будет только делать акцент на передаче и распространении информации, пренебрегая критической оценкой и обеспечением значимых структур знания, способных отвечать потребностям образования будущего столетия, то она выбрала неправильный путь. Основная задача состоит не только в развитии образования, она заключена в понимании природы и потенциальных возможностей электронного обучения, в том, какую концепцию образования обеспечивает нам данное медиасредство преподавания и какие имеются пути достижения цели.

Заметим, что модели дистанционного обучения прошли через несколько этапов и различных названий, связанных напрямую в соответствии с развитием информационных и коммуникационных технологий, но на основе всех моделей лежит фундаментальная концепция нахождения обучающегося и учителя в разных местах.

Рассмотрим некоторые вехи развития дистанционного обучения на Ближнем Востоке. В 1979 году была собрана конференция в Иордании, с участием специалистов Арабских стран и экспертов из ЮНЕСКО. Эта конференция рекомендовала создать арабский университет с дистанционным обучением, чтобы студенты, которые не могут посещать традиционные университеты, имели возможность получить образование.

С тех пор открылись университеты на Ближнем Востоке, работающие в форме открытого обучения и дистанционного обучения. Ниже мы предлагаем краткий обзор некоторых арабских университетов, работающих в этой области.

Аль-Кудс Открытый университет, Палестина
(المفتوحة القدس جامعة)

1985 _ 1991 года был создан временный штаб- Кудс Аль Открытого университета в Иордании, и в течение этого периода была подготовлено все необходимое чтобы начать университетские образовательные услуги

В 1991 году головной офис был перенесен в город Иерусалим, где он начал свой первый учебный год, и были созданы филиалы вуза во всех палестинских территориях. В 1995 году был осуществлен первый выпуск.

Университет обеспечивает электронное обучение. Количество студентов около 70 000 и этот университет является одним из крупнейших университетов в Палестине, там учится около 37% студентов всей Палестины. Филиалы университета - Хевро(الخليل), Ятта(يطا)-Дура(دورا)-Вифлеем(لحم بيت)-рамалла(رام الله), аль-Бире(البيرة), Иерихон (أريحا), Сальфит(سلفيت)- Калькилия(قلقيلية)-Наблус(نابلس)- Тубы(طوباس) -Тулькарм(طولكرم)- Дженин(جنين)- Газа(غزة)- Северная Газа(غزة شمال)-Васта(الوسطى)- Хан юнис(خان يونس)- Рафах(رفح) - и за пределами Палестины имеется филиал в городе Амман(عمان) в Иордании(الأردن).

В Королевстве Саудовская Аравия система образования была принята и утверждена в 1953 г. на факультете мусульманского Шариата. Указанный факультет был основой существовавшего ранее в стране факультета имени Имама Мухамеда Бин Аль Сауд. Однако, данная система образования была отменена и многократно изменена в некоторых вузах Королевства в связи с нижеследующими причинами:

- высокий уровень ухода учащихся и неуспеваемости;
- слабость образовательного уровня и знаний абитуриентов, поступающих в вуз;

- отсутствие серьезность у многих студентов;
- увеличение роста студентов на получение академических отпусков на несколько семестров или на несколько лет;

Однако, в 2008 году министерство высшего образования Королевства Саудовской Аравии заявила о своей инициативе по созданию национального образовательного центра и труда с использованием опыт и программных электронных ресурсов (система дистанционного образования). Как показалось, данная инициатива имеет большое значение в развитие образования в саудовских вузах с помощью этой системы.

За короткое время, вышеупомянутый центр получил определенное количество достижений, которые были реализованы, из них:

- система по управлению образовательных процессов;
- формирование регламентов, регулирующих электронного обучение и дистанционного образования;
- созыв международных конференций по электронному обучению.

В рамках этого исследования, относительно опыта «Саудовский электронный университет» в качестве реализации этого университета «открытый университет» с момента его создания. Преимущество университета заключается в основе качественных специализаций в области информатике и медицинских науках, а также в менеджменте и бизнесе. Многие саудовские вузы утвердили и реализовали на практике данной системы дистанционного образования.

В 2011 году был создан Саудовский Виртуальный университет (الجامعة السعودية الإلكترونية) Рабочим языком в университете является английский, предоставляется подготовительный год на развитие навыков английского языка. В 2013/2014 гг. в саудовском электронном университете учились 433638 бакалавров и магистров. Филиалы университета находятся в городах: Эд- Даммам(الدمام), Джидда(جدة), Медина(المنورة المدينة), Эль-Касим(القصيم), Абха(ابها), Эль-Джауф(الجوف), Эт-Таиф(الطائف), Табук (تبوك), Джизан(جازان) Университет сотрудничает с Колорадским университетом, подписано соглашение с университетом Франклина, с колледжем EnglishFirst, который специализируется по изучению английского языка с использованием интернета. Также имеется соглашение с медицинским колледжем Каблан, который представляет квалификационные программы по медицинским специальностям (USMLE). Осуществляется широкое региональное и международное техническое сотрудничество. Например,

- сотрудничество с компанией Айлусан по применению баннерной системы в университете;
- сотрудничество с компанией БлэкБорд по реализации электронной образовательной системы, и предоставление электронных услуг, которые достигли 99,7 % согласно данным центра в г. Амстердам;
- после подписания соглашения с компанией «Итесалатсаудия», а также с компанией «Мобайли», в главном здании университета в Эр-Рияде была установлена сеть интернета со скоростью 150 мб в сек.
- Компания «маيكрософт» предоставила всем студентам университета почтовые ящики в количестве 6000 ящиков.

Также можно отметить, что саудовский электронный университет предоставляет свои образовательные услуги для студентов подготовительных курсов, обучающихся в университете им. принцессы Нура Бинт Абдель-Рахмана.

Сирийский Виртуальный университет (سوريةالافتراضية الجامعة)

В 2001 году стала принята открытая система образования в Сирийской Арабской Республике, которая позволяет сирийским студентам зарегистрироваться в сирийских государственных университетах в открытой системе.

Основанный в 2002 году Сирийский Виртуальный университет, является первым

виртуальным университетом на Ближнем Востоке. Всю глобальную образовательную программу разрабатывали высококвалифицированные специалисты и профессора. Сирийский виртуальный университет заключил партнерские отношения со многими ведущими университетами мира и регулярно контролируют качество и результаты обучения. В Сирийском виртуальном университете организованы семинары, направленные на модернизацию технологий образования через Интернет на постоянной основе, преподаватели подбираются по международному стандарту, преподавание ведется на арабском и английском языках.

В 2013 году количество студентов в Сирийском Виртуальном университете превысил 17 тысяч студентов и выпускников университета составляет 5165 тысяч студентов и 516 магистров.

Студентам предлагается право выбора сдачи экзаменов- в университете либо не выходя из дома ,через интернет под наблюдением экзаменатора.

Отделения университета представлены в Сирии в следующих городах:

Дамаск (دمشق), Хомс(حمص), Хама(حمه), Тартус(طرطوس), Алеппо(حلب), Идлиб(اللب), Эр-Ракка (الرقة), Эль-Хасака(الحسكة), Эс-Сувайда(السويداء), Эль-Камышлы (القامشلي), Дайр-эз-Заур (دير الزور).

Отделения университета представлены также за границей: Саудовская Аравия(السعودية العربية المملكة), Объединённые Арабские Эмираты(الامارات العربية المتحدة), Египет(مصر), Иордания(الاردن), Турция(تركيا), Ливан(لبنان), Кувейт(الكويت).

В университете обучение проходит дистанционно, используя методы электронного обучения, проводятся встречи через видеоконференции, где профессор читает лекции, помогает разобраться в возникших вопросах, обсуждаются темы. Все это проводится в электронном виде.

В 2014 году Сирийский виртуальный университет и Российская Организация Евразийского Сотрудничества заключили соглашение об обучении арабскому языку в качестве иностранного языка студентов, не владеющих языком. Сирийский виртуальный университет обеспечивает студентов учебниками через интернет и предоставляет доступ к материалам.

Электронный университет Хамдан бин Мохаммед (الذكية محمد بن حمدان جامعة)

В 2002 году, был создан электронный университет Хамдан бин Мохаммед в Объединенных Арабских Эмиратах. Электронный Университет Хамдан бин Мохаммед заключил соглашение с международными университетами Калифорнии, Бредфорда, Южной Африки, Международной федерации больниц, Университета штата Мэриленд, Электронного университета Азии, Австралийского института. Электронный Университет Хамдан бин Мохаммед публикуется в восьми научных журналах, а также был награжден премиями в сфере науки и других видах деятельности на Ближнем Востоке.

В Египте с 1983 года представлена программа дистанционного обучения. В 1990 году программа дистанционного обучения начала применяться в университетах Каира, Александрии, в Университет Айн-Шамс и университета Асьют. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Египетский Электронный университет. (الالكتروني للتعليم المصرية الجامعة)

В 2008 году открылся Электронный Египетский университета – EELU. Хотя университет является частным, полностью контролируется Министерством высшего образования. Язык обучения в университете в основном является английский, некоторые учебные материалы преподаются на арабском языке. Электронный университет включает в себя такие специальности как: вычислительная техника; информационные технологии; экономика и введение бизнеса. Также в Электронном египетском университете имеется педагогический факультет, который предоставляет следующие направления подготовки и специальности – бакалавриат, специалитет,

магистратура, и аспирантура. Есть три учебных центра в университете Айн-Шамс(عين شمس), Танта(طنطا), Асьют(اسيوط).

Открытый образовательный институт в Ираке. (المفتوحة التربوية الكلية) (العراق)

В 1998 году он был создана открытый образовательный институт в Ираке, который позволяет преподавателям иракских школ возможность завершить свое высшее образование без отрыва от работы. Открытый институт способствует развитию качества образования и повышения научного уровня преподавателей, а также переподготовку и развитие навыков учителей,

Изучаемые дисциплины утверждаются Советом факультета и Советами кафедр, а также утверждены министерством высшего образования и научных исследований, прежде всего, педагогическим факультетом. Имеет Образовательные центры в городах Багдад(بغداد), Найнава(نينوى), Эн-Наджаф(النجف), ди кар(ارق ذي), Эд-Дуджейль(السدجيل), Басра(البصرة), Майсан(ميسان), Киркук(كركوك), Салах-эд-Дин(صلاح الدين), Мутанна(مثنى), Кербела(كربلاء), Васит(واسط), Вавилон(بابل), Дияла(ديالى), Анбар(الانبار), Балад(بلد), Кадисия(القادسية).

Арабский Открытый университет (المفتوحة العربية الجامعة)

В 2002 году было создан Арабский Открытый университет с помощью Открытого университета Великобритании, который является одним из самых важных университетов в мире в области открытого образования. Арабский Открытый университет является частным университетом и имеет региональные представительства в Кувейте, Саудовской Аравии, Египете, Иордании, Ливане, Бахрейне, Судане, Омане. Главная университетский центр находится в Кувейте. Арабский Открытый Университет предлагает образовательные программы бакалавриата по многим специальностям. Имеет: Соглашение с Британским Открытым университетом, Академический меморандум с британским университетом Хартфордшир, Академический меморандум с британским университетом Де Монфорт, Меморандум с университетом с канадским университетом Атабаски, Меморандум с иорданской академией им. Королевы Рания по обучению преподавателей в г. Амман, Меморандум с организаций «Мир знаний и цифрового контента» в г. Амман, специализирующий по публикации научных исследований, Меморандум с арабским институтом планирования в Кувейте, Меморандум с общим собранием банков и других финансовых учреждений в Королевстве Бахрейн для предоставления образовательной программы для студентов по разным специальностям – местонахождения: Филиал университета в Бахрейне. Является членом европейской сети (EDEN) - (дистанционное образование), Международного союза науки по дистанционному образованию (ICDE), союза Открытых Азиатских университетом (AAOU), всемирной сети по творчеству (Global University Network for Innovation GUNI) в Испании, общеарабского союза университетов, арабской системы дистанционного образования. Сотрудничает с ЕС по проекту: Entrepreneurship, (филиал в Ливане).

Трудности электронного обучения в Ближнем Востоке.

Как и другие формы и методы образования, электронное обучение сталкивается с препятствиями, которые мешают ее осуществлению. На наш взгляд, среди них можно указать следующие:

1. Разработка критериев и стандартов
2. Правила и стимулы, компенсационные требования, которые стимулирует и поощряет студентов в электронном обучении
3. Доставка контента и эффективной образовательная среда
4. Защита и конфиденциальность.
5. Готовность студентов к новому стилю работы
6. Неразработанность системы мониторинга
7. Дефицит учителя, которые свободно владеют "Искусством E-Learning"

8. Need for continuous learning and support of students and administrators at all levels

9. Need to disseminate high quality content, as competition has a global character.

14. Need for continuous updating.

Список литературы

1. المفتوحة السودان جامعة / تتعلم كيف تعلم - م. ٢٠٠٤ / النباين جامعة / والمكتبات المعلومات علم في دكتوراة / الله عوض الدين حسام - م. ٢٠٠٤ / المكتبات المعلومات ومراكز الحديثة التكنولوجية كتاب / الصوفي إسماعيل الله عبد - م. ١٩٩٢ / الآداب كلية مكتبة / الخرطوم جامعة / المدرسية
2. م. ٢٠٠٤ / بعد عن التعليم / شمو محمد علي - م. ٢٠٠٩ / الإسراء مكتبة دار / طنطا / التعليمية والوسائل التعليم تكنولوجية / علي السيد محمد - م. ٢٠٠٩ / والنشر للطباعة
3. المفتوحة القدس جامعة موقع http://www.qou.edu/
4. 6-сайт Аль-Кудс Открытый университет
5. السعودية الالكترونية الجامعة موقع https://www.seu.edu.sa/sites/ar/Pages/main.aspx
6. 7-сайт Аравия Виртуальный университета
7. السورية الافتراضية الجامعة موقع https://www.seu.edu.sa/sites/ar/Pages/main.aspx
8. 8-сайт Сирийский Виртуальный университета
9. جامعة جامعة موقع http://www.hbmsu.ac.ae/ar
10. 9-جامعة جامعة موقع الإلكتروني الجامعة موقع الإلكتروني محمد بن حمدان
11. 10-сайт Египетский E-Learning Университет http://www.eelu.edu.eg/index.php/home_ar
12. 11-Открытый образовательный колледж в Ираке موقع الإلكتروني الكلية موقع الإلكتروني العراق http://www.oe-college.com/
13. 12-сайт Открытого арабского университета موقع الإلكتروني العربية الجامعة موقع الإلكتروني الكويت https://arabou.edu.kw/index.php?option=com_content&view=article&id=104&Itemid=421
14. 13-الرشد مكتبة التعليم وتكنولوجيا وسائل: 2010، محمد أحمد، سالم
15. 14-م. 2004؟الرشد مكتبة الرياض الإلكتروني والتعليم تكنولوجيا: أحمد، سالم
16. 15-الرياض؟والتطبيقات الأسس الإلكتروني التعليم؟ أحمد، والمبارك، الله الموسى، عبد - م. 2005.البيانات شبكة مؤسسة،
17. التعليم في المهني والتدريب الفني للتعليم العامة المؤسسة تجربة، الحريش جاسر د- "الإلكتروني والتدريب
18. الاتحاد، "وتحديات آمال التنمية الدول في الإلكتروني التعليم" المنعم عبد محمد إبراهيم م. في والاتصالات المعلومات تقنيات توظيف حول الإقليمية الندوة (للاتصالات الدول
19. مصر / يوليو 2003 - (التعليم في الاتصالات و المعلومات تكنولوجيا لاستخدام التحتية البنية " اسماعيل فادي م. 2003 يوليو 15-17 * دمشق "بعد عن التعليم و، التعليم
20. الهيئة أعضاء، نظر وجهة من الإلكتروني التعليم استخدام معوقات، لحوامدة فؤاد محمد الدكتور - م. 16-التطبيقية البلقاء جامعة كلية إربد الجامعية، البلقاء التطبيقية جامعة في التدريس - الأردن - التطبيقية البلقاء جامعة - الأردن
21. الأربعة النماذج بين مقارنة دراسة، الإلكتروني التعليم خدمة في الحديثة والتطورات الاتجاهات الملك جامعة - المعلومات نظم و الحاسب كلية الخليفة سليمان بنت هند، بعد عن التعليم
22. \، ksud.edu.sa/seminars/futureschool/index2.htm

Галимянов А. Ф.¹, ²Аль-Саффар Нур М Фаик
¹к.ф.-м.н., доцент кафедры информационных систем
ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет»

E-mail: anis_59@mail.ru

²аспирант ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет»

E-mail: alsaffar10@yahoo.com

**ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА
С БОЛЬШИМ КОЛИЧЕСТВОМ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ:
НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ**

Аннотация: В данной работе рассмотрен жизненный цикл программного продукта. Выделены основные стадии жизненного цикла. Рассмотрены стадии внедрения и сопровождения программного продукта с большим количеством пользователей. Сделаны выводы о целесообразности использования компьютерных методов обучения.

Ключевые слова: программный продукт, жизненный цикл, внедрение, сопровождение, дистанционное обучение, опережающее обучение.

Galimyanov Anis Fuatovich,

associate professor, Kazan (Volga region) Federal University

E-mail: anis_59@mail.ru

Al-Saffar Noor M Faeeq,

Post-graduate student Kazan (Volga region) Federal University

E-mail: alsaffar10@yahoo.com

**THE SOFTWARE PRODUCT'S LIFE CYCLE WITH LARGE NUMBERS OF
USERS: THE CASE OF TRAINING PROGRAMS**

Abstract: This article describes the software product's life cycle. It is spoken in detail about stages of the life cycle. It is dealt with the stage of implementation and maintenance the software with larger number of users. Conclusions are drawn about the feasibility of using computer-based training methods.

Keywords: software product, life cycle, implementation, maintenance, distance education, advanced training.

Во многих отраслях экономики информационные технологии играют значимую роль в создании конкурентных преимуществ. Производится огромное количество программных продуктов (ПП), однако, ряд авторов отмечают [1, 2], что количество неудачных внедрений составляет около 30%. Учитывая, что стоимость риска к стадиям внедрения и сопровождения составляет максимальное значение, стадии внедрения и сопровождения новых и модифицированных ПП являются наиболее критичными стадиями для оценки успешности всего проекта разработки. Достаточно часто работы, проводимые на стадии внедрения, включают в стадию сопровождения. В стадии внедрения выделяется этап «подготовка пользователей», причем работа с пользователями включает в себя различные аспекты от обучения работе до психологических аспектов восприятия новой системы. Исследование проблем повышения эффективности внедрения ПП, существенной частью которого является разработка методов и инструментальных средств обучения пользователей ПП, является актуальной научной задачей.

Подготовка пользователей ПП после этапа ввода в эксплуатацию программного продукта существенным образом замедляет стадию внедрения программного продукта. Причем для большого количества пользователей программного продукта эффективность подготовки существенно зависит от выбранного метода подготовки

пользователей к работе с программным продуктом.

Согласно национальному стандарту РФ [3,4] жизненный цикл (ЖЦ) - это развитие системы, продукта, услуги, проекта или других изготовленных человеком объектов, начиная со стадии разработки концепции и заканчивая прекращением применения. В [3] описываются следующие группы процессов ЖЦ: процессы соглашения, процессы организационного обеспечения проекта, процессы проекта, технические процессы, процессы реализации, процессы поддержки, процессы повторного применения.

В ГОСТ 34.601 – 90 [5] рассматриваются стадии создания автоматизированных систем (АС), а автоматизированная система – это система программных и аппаратных средств, предназначенных для автоматизации процесса деятельности человека. Согласно [5] ЖЦ включает следующие стадии: формирование требований к АС, разработка концепции АС, техническое задание, эскизный проект, технический проект, рабочая документация, ввод в действие, сопровождение АС.

Выделим основные стадии ЖЦ:

1) Планирование – определение основных задач, которые должны быть выполнены в процессе разработки, оценка финансовых, людских, технических и нетехнических ресурсов, объемов и сложности разрабатываемого ПП, разработка методов тестирования и критериев приемки ПП.

2) Анализ и формирование требований – анализ требований к ПП, завершающейся полной спецификацией ожидаемой внешней линии поведения создаваемого ПП.

3) Проектирование – определение и документальное обоснование алгоритмов для каждого компонента.

4) Разработка (реализация, кодирование) – перевод результатов проектирования в текст на языке программирования.

5) Тестирование, отладка – проверка каждого модуля в отдельности, взаимосвязей модулей, функционирования ПП в целом для выявления дефектов в функциях, логике и форме реализации ПП.

6) Внедрение – поставка ПП заказчику.

7) Эксплуатация и сопровождение – исправление ошибок и внесение изменений в эксплуатируемый ПП.

Последовательность выполнения стадий жизненного цикла характеризуется выбранной моделью жизненного цикла. Существуют следующие модели жизненного цикла: каскадная (водопадная, последовательная) модель, V-образная модель, модель с промежуточным контролем (итерационная модель), спиральная модель, инкрементная модель (многопроходная модель), модель прототипирования, модель быстрой разработки приложений [6, 7, 8, 9].

При разработке ПП особое внимание уделяется стадии сопровождения, в которую часто включается стадия внедрения [10, 11]. Стадии внедрения и сопровождения тесно связаны между собой и, согласно вышеперечисленным моделям, следуют друг за другом. Назначением стадии внедрения является передача готового продукта в полное распоряжение конечных пользователей. Сопровождение – это процесс исправления ошибок, координации всех элементов системы в соответствии с потребностями пользователя, внесения нужных ему изменений [12]. Этап планирования сопровождения можно начинать на этапе ввода в эксплуатацию программного продукта, поскольку на данном этапе начинают выявляться ошибки в ПП и требования для адаптации и модернизации программного продукта. Стадии внедрения и сопровождения наслаиваются по времени друг на друга, а в некоторых источниках [13,14] стадию внедрения включают в стадию сопровождения.

Последним этапом стадии внедрения является этап обучения. Причем при внедрении ПП с большим количеством пользователей процесс обучения может

занимать достаточно длительный период времени, что затягивает стадию внедрения [7, 14]. К моменту внедрения программного продукта к обучению пользователей ПП предъявляются жесткие требования по скорости обучения в условиях малого количества персонала, который может заниматься обучением, и по техническим ресурсам, на которых может проводиться деятельное обучение. В связи с этим исследование и анализ перекрытия во времени стадий внедрения и тестирования являются одним из путей поиска возможностей по ускорению обучения профессиональных пользователей программного продукта.

На этапе обучения пользователей количество специалистов, умеющих работать с системой, обычно ограничено, поскольку к таким специалистам можно отнести в основном разработчиков, тестировщиков и технических писателей, в то время как потребность в компетентных пользователях на этом этапе весьма велика.

Первичный процесс обучения профессиональных пользователей проводится на стадии внедрения программного продукта. На стадии сопровождения проводится дообучение пользователей, и обучение новых пользователей, не работающих ранее с программным продуктом. Поскольку основной задачей обучения является приобретение профессиональными пользователями навыков работы с программным продуктом, то целесообразно обучение с помощью компьютерных обучающих систем.

Потребность в компетентных пользователях резко растет в начале стадии сопровождения. Количество и качество подготовленных пользователей существенно определяется выбранной стратегией обучения, методами и инструментами обучения пользователей. Таким образом, от выбранной стратегии обучения пользователей зависят сроки сдачи проекта и материальные затраты на проект.

Традиционное классическое обучение, веками практикуемое во всем мире перестало отвечать современным требованиям информационного общества. Академической общественностью системы образования России признано, что важным и перспективным направлением развития системы образования является широкое внедрение методов дистанционного обучения (ДО) на основе использования современных педагогических, перспективных информационных и телекоммуникационных технологий [15]. Особую актуальность технологии ДО приобретают в условиях стран, имеющих обширную территорию. Создание эффективных систем дистанционного обучения создает условия социальной доступности к качественному образованию для значительной части населения, содействует решению проблемы образования для людей, которые по различным причинам не могут воспользоваться услугами очного обучения.

Дистанционное обучение можно определить, как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и/или со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе. [16]

Традиционная система обучения, которая предполагает отвлечение служащего на определенный период от рабочего места, и, следовательно, ведет к потерям для компании, оказывается все более не приемлемой. Обучение должно происходить быстрыми темпами, чтобы не сдерживать процесс внедрения и реализации новых товаров на рынке.

Анализ временных и материальных затрат на обучение профессиональных пользователей ПП показывает, что при количестве пользователей от 100 человек и выше целесообразнее обучение с помощью компьютерного метода обучения по сравнению с традиционным методом обучения и методом «научи учителя». Причем при обучении с помощью компьютерного метода обучения качество репродукций везде одинаково и исключается снижение качества обучения из-за человеческого фактора, промежуточного элемента в виде учителей.

Исследование последовательности этапов жизненного цикла ПП показывает, что использование компьютерных методов обучения, основанных на компьютерных обучающих программах с ситуационным методом обучения, дает возможность опережающего обучения профессиональных пользователей ПП, что снижает риски неудачного внедрения и уменьшает время, требуемое на стадию внедрения.

Список литературы:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И.. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – Минобразования РФ: МЭСИ, М., 1999
2. Брауде Э. Технология разработки программного обеспечения. – СПб.: Питер, 2004. – 655 с.: ил.
3. Бунова Е.В., Буслаева О.С. Оценка эффективности внедрения информационных систем. // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. – № 1. – 2012. – С. 158-164.
4. Гагарина Л.Г., Кокорева Е.В., Виснадул Б.Д. Технология разработки программного обеспечения: учебное пособие / под ред. Л.Г. Гагариной. – М.: ИД «Форум»: ИНФРА-М, 2008. – 400 с.: ил.
5. Гласс Р., Нуазо Р. Сопровождение программного обеспечения: Пер. с англ. – М.: Мир, 1983. – 156 с., ил.
6. Государственный стандарт Союза ССР ГОСТ 34.601-90 "Информационная технология. Комплекс стандартов на автоматизированные системы. Автоматизированные системы стадии создания" (утв. постановлением Госстандарта СССР от 29 декабря 1990 г. N 3469)
7. Дунаев Г. Сопровождение систем обработки больших данных. // Первая миля = Last Mile. – № 4. – 2013. – С. 46-49.
8. Колесников С.Н. Как организовать проект внедрения. // <http://citforum.ru/cfin/articles/organize.shtml> - 2000г.
9. Кравченко А. "Провал внедрения" или как выбрать квалифицированную компанию-внедренца. // <http://www.crmdaily.ru/sovety-po-vyboru-crm/483-svet-prolityj-na-provalnye-vnedreniya.html> - 1-02-2011, 15:49
10. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р ИСО/МЭК 12207-2010 "Информационная технология. Системная и программная инженерия. Процессы жизненного цикла программных средств" (утв. приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 30 ноября 2010 г. N 631-ст)
11. Орлик С. Основы программной инженерии (по SWEEBOK) / Русский перевод SWEBOK 2004 с замечаниями и комментариями. – <http://swebok.sorlik.ru/>, 2004-2010 гг.
12. Орлов С. Технологии разработки программного обеспечения: Учебник/ С. Орлов. — СПб.: Питер, 2002. — 464 с.: ил.
13. Рудаков А.В. Технология разработки программных продуктов: учеб пособие для студ. сред. проф. образования / А.В.Рудаков. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208с.
14. Судакова Л.Ю. Опыт управления проектами внедрения, эксплуатации и модернизации корпоративных информационных систем. // Финансы и кредит. – № 32. – 2012. – С. 18-28.
15. Тугубалин П.И., Шевченко А.И. Применение компьютерных технологий в профессиональном обучении. // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – Т. 15. № 2. – 2012. – С. 433-448.
16. ISO/IEC 12207:2008 «System and software engineering — Software life cycle processes» // SC 7 System and Software Engineering and ISO/IEC JTC 1 Information Technology

Галишникова Е.М.¹, Туюшева А.И.^{2,3}, Корчагин Е.А.⁴, Матухин Е.Л.³

¹д.п.н., профессор Казанский Поволжский федеральный университет;

²ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской академии наук

³д.т.н., профессор ФКП «Казанский государственный казенный пороховой завод» Россия, Казань

⁴д.п.н., профессор Казанский государственный архитектурно-строительный университет Россия, Казань

E-mail: adil_t@mail.ru

ПРОБЛЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В работе рассматриваются основные проблемы организации опережающей внутрифирменного обучения персонала в области модернизации производственных технологий и повышения качества продукции и в том числе на основе методологии бережливого производства, внедряемой на Казанском пороховом заводе и других предприятиях оборонно-промышленного комплекса.

Ключевые слова: проблемное обучение, внутрифирменное обучение персонала, педагогическая модель обучения, методологии бережливого производства

**Galishnikova E.M.¹, d.p.s., Professor, Tuyuşheva A.I.^{2,3}, PhD student,
Korchagin E.A.⁴, d.p.s., Professor, Matuhin E.L.³, d.t.s. Professor**

¹Kazanskij Volga Federal University;

²FGBNU "Institute of pedagogy and psychology of professional education of the Russian Academy of Sciences

³FKP «Kazan State gunpowder plant State»

⁴Kazanskij State University of architecture and civil engineering

PROBLEM-ANALYSIS SYSTEM OF INTERNAL TRAINING

Annotation. In the work of the Organization dealt with major issues ahead of an internal staff training in the field of modernization of production technology and product quality improvement including lean manufacturing methodology, implemented at the Kazan powder plant and other enterprises of the military-industrial complex.

Keywords: problematic learning, in-house training, learning, methodology of pedagogical model of lean production

Исследования проблем профессиональной подготовки и переподготовки, повышения квалификации рабочих и специалистов приобретают все большую значимость. Опережающая внутрифирменная подготовка персонала становится важнейшим фактором обеспечения конкурентного преимущества предприятия. Внутрифирменная подготовка способствует генерации новых идей для производства, применению современных образцов техники, разработке и внедрению новых технологий, а также позволяет наряду с вузовским обучением обеспечить себя высококвалифицированными работниками.

Большинство отечественных предприятий ОПК являются высокотехнологичными и заключают в себе значительный потенциал инновационного развития страны.

Следует особо отметить, что в сегодняшней обстановке « у ОПК нет возможности спокойно догонять кого-то, мы должны совершить прорыв, стать ведущими изобретателями и производителями... Реагировать на угрозы и вызовы только сегодняшнего дня – значит обрекать себя на вечную роль отстающих. Мы

должны всеми силами обеспечить техническое, технологическое, организационное превосходство над любым потенциальным противником» [1].

Необходимо учесть важность высказывания Д.Рогозина: «... мы обязаны отказаться от идеи «догнать и перегнать»... И вряд ли мы в короткий срок соберем силы и возможности, которые позволили бы на невероятных скоростях догнать высокотехнологические страны. Это и не нужно делать. Нужно другое, гораздо более сложное... Нужно рассчитать курс ведения вооруженной борьбы с перспективой до 30 лет, определить эту точку, выйти на нее. Понять, что нам нужно, т.е. готовить оружие не завтрашнего дня и даже не послезавтрашнего дня, а на историческую неделю вперед... Я повторяю, не думайте о том, что делают в США, во Франции, в Германии, думайте о том, что у них будет через 30 лет. И вы должны создать то, что будет лучше, чем есть у них сейчас. Не идите за ними следом, попытайтесь понять, куда все клонится, и тогда мы выиграем» [2].

Кроме того, рассматривая концептуальные вопросы развития ударных комплексов рекомендовано Российским разработчикам, заказчикам и потенциальным потребителям новейшей техники, технологии и изделий специального назначения «учитывать то, что в проводимых за рубежом разработках перспективных образцов военной техники (особенно в США) используется множество новейших и дорогостоящих научно-технических достижений, воспользоваться которыми (или выявить, организовать и обеспечить необходимыми ресурсами аналогичные передовые достижения в России) было бы крайне необходимо. В противном случае у России будет серьезное отставание, которое может оказаться необратимым» [3].

В условиях наблюдающегося экономического кризиса важным становится использование во внутрифирменной подготовке персонала методологии проблемного обучения как особого типа развивающего обучения, построенных с учетом принципов целеполагания, проблемности и детерминированных системой постоянно переменных проблемных ситуаций [4.5], что требует принятия опережающих мер.

В основу обучения персонала в области качества нами положена проблемно-аналитическая система производственного обучения С.Я. Батышева [6]. Эта система учитывает особенности работы на современном предприятии, опирается на анализ компетенций и функций, определяющих содержание профессиональной деятельности работника, обеспечивает систематичность и последовательность выполнения заданий нарастающей сложности и различной глубины решаемых проблем.

В этой системе отражается достигнутый уровень научно-технического прогресса и принятый на производстве характер разделения труда. Процесс обучения адаптируется к конкретным требованиям производства, к реально существующим производственно-технологическим проблемам

Цель проблемно-аналитической системы внутрифирменного обучения персонала в области качества на основе компетентного подхода – формирование компетентной личности работника, т.е. работника, способного решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у него знания и умения, а также приобретаемые новые.

Содержание обучения отбирается на основе выделения компетенций, которые необходимы работнику сейчас и потребуются в скором будущем в связи с инновационной модернизацией производства. Соответственно выделяются проблемы, которые работник должен уметь решать, и учебный материал группируется вокруг этих проблем. Учебный материал отбирается через призму «бережливого производства» [7-8], т.е. он сначала рассматривается, а затем выделяется из него то, что актуально для области, например, качества. Компетенции в области качества являются ключевыми для работника.

Под ключевой компетенцией понимается осознанную работником способность решать производственные проблемы в конкретных ситуациях. Для этого ему

необходимо владеть определенными знаниями и способами деятельности, иметь опыт деятельности, в том числе в аварийной обстановке, положительно относиться к сфере деятельности компетенции. Наличие опыта действия в ситуациях, определяемых компетенцией, является основным условием овладения ею. Поэтому центральным звеном в содержании обучения, ориентированного на формирование компетенций в области качества, будут ситуации, в которых требуется разрешить проблему, а вспомогательным – задачи, задания, проблемы, организующие деятельность обучающегося в тех или иных обстоятельствах.

В педагогической действительности компетентностный подход в чистом виде не реализуется, а интегрируется с традиционным, «знаниевым».

В традиционном «знаниевом» подходе цель обучения формулируется как передача обучающимся знаний, формирование умений и навыков, причем знания занимают центральное место, а умения рассматриваются как знания в действии.

Содержание обучения включает в себя знания, умения и навыки, отобранные и сгруппированные на основании области практической деятельности в структуре технологии бережливого производства.

При обучении вне рабочего места ведущая роль принадлежит консультанту, поэтому используются такие методы обучения, как короткие лекции, примеры из практики, кейсы, деловые игры, тесты, практические задания на модельных участках, их разборы.

Ведущие теоретические положения данного подхода сводятся к усвоению знаний, формированию умений и навыков. Формой реализации аспекта «бережливости» производства служат ситуации, в которых происходит передача информации и ее восприятие обучающимся с последующим осознанием и встраиванием в уже имеющуюся систему представлений.

В условиях компетентностного подхода процесс обучения становится практико-ориентированным, открытым, т.к. многие решаемые обучающимися проблемы существуют в ситуациях неопределенности, то информацию необходимо дополнительно получать информационного пространства, представленного в традиционном «знаниевом» подходе. Содержание обучения в области качества как бы «погружено» в традиционную информационно-образовательную среду. Компетентностный подход требует выхода за пределы традиционного образовательного пространства, поскольку предусматривает выработку способности применять знания и умения в производственных ситуациях.

В соответствии с работой [9] можно сформулировать требования к информационно-образовательной среде, способствующей формированию компетенций:

- наличие потенциальных возможностей создания специальных обучающих ситуаций бережливого производства;
- структурированность;
- наличие ориентиров в этой среде;
- возможность сосредоточения на проблемах, решение которых формирует компетентностное обучение.

Изучаемые проблемы являются неотъемлемыми частями реально существующих технологических процессов. Овладение компетенциями, знаниями и умениями выполнения производственных работ осуществляется по каждой проблеме в отдельности и определенной последовательности, учитывающей реальный технологический процесс и участие в нем работника.

Каждая проблема является самостоятельным заданием и состоит в свою очередь из ситуаций. Изучение каждой проблемы проводится во взаимодействии с другими проблемами. Сначала анализируется технологический процесс в целом, выделяются в нем проблемы, раскрывается структура проблем и связь между ними.

Затем изучается каждая проблема в отдельности, дается ее общая

характеристика, роль и место в технологическом процессе, раскрываются ее структурные части – ситуации, определяется объем изучаемого материала. После освоения всех проблем переходят к изучению технологического процесса в целом, но уже на более высокой научной основе.

В такой логической последовательности протекает и деятельность обучающихся, участвующих в конкретном производственном процессе. Анализ этой деятельности показывает, что расчетно-аналитические и практические трудовые функции, взаимодействуя, протекают в единой струе.

Проблемно-аналитическая система предусматривает три последовательных периода обучения:

- изучение и анализ отдельных ситуаций и упражнения в их выполнении;
- изучение и анализ проблемы в целом и также упражнения в ее выполнении;
- изучение и анализ всего технологического процесса, и самостоятельное выполнение задания по его ведению, регулированию и контролю (рис. 1).

По мере прохождения этих трех периодов обучения постепенно расширяется круг интеллектуальных действий обучающихся. В каждом периоде обучения различают два этапа обучения. Первым из них является этап в решении интеллектуальных задач, вторым – этап самостоятельной работы обучающихся под руководством инструктора, когда у них окончательно формируются и закрепляются производственные умения.

Самостоятельная работа обучающихся под руководством инструктора носит лично-ориентированный характер. Целью лично-ориентированной направленности является создание условий для максимального развития индивидуальности работника, его профессионально-значимых личностных качеств.

Отношения в процессе обучения субъект-субъектные. Инструктор (наставник) не воздействует прямо на обучающегося, а создает условия для того, чтобы в его личности произошли ожидаемые изменения. Обучающийся-субъект собственной деятельности, он участвует в поиске средств для решения проблем и решает их. Соответственно, фиксированное содержание обучения отсутствует: его формирует сам обучающийся в процессе учения. К предпочтительным методам обучения относятся: диалог наставника и обучающегося, самостоятельная работа обучающегося с информацией, выполнение практической работы, необходимость которой определяется самим обучающимся. Формы обучения также соответствуют поставленной цели: это тренинги, показ практических действий, производственные мастерские. Большую роль в контексте лично-ориентированного обучения играет самообразование.

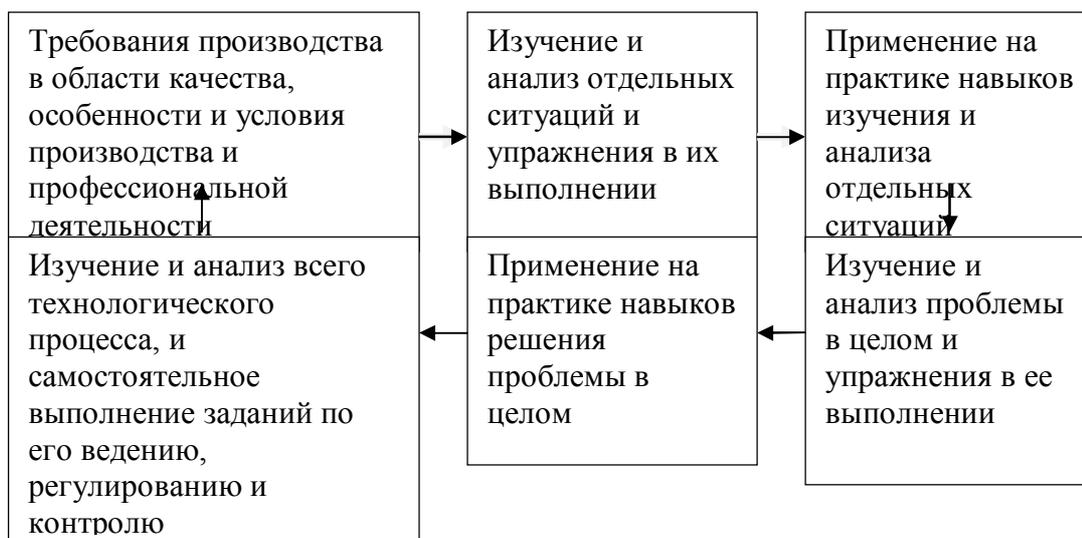


Рис. 1. Проблемно-аналитическая система внутрифирменного обучения персонала в области качества

Основу личностно-ориентированного подхода оставляют идеи свободного развития личности. Бережливость в данном подходе конкретизируется в совокупность творческих черт и личностных качеств работника.

Средством реализации личностно-ориентированной бережливости служит учебный материал, имеющий явно выраженную специфику. К такому учебному материалу относятся, например, средства технического творчества: мозговой штурм, морфологический анализ, теория решения изобретательских задач и другие.

При реализации личностно-ориентированного подхода можно сформулировать следующие требования к информационно-образовательной среде [9]:

- возможность выбора направления своей образовательной деятельности, форм и способов саморазвития в условиях избыточности информации,
- возможность коммуникативной ориентации и общения с другими работниками,
- рефлексивность – возможность осознать свою индивидуальность, деятельностный аспект своей жизни.

Таким образом, в проблемно-аналитической системе внутрифирменного обучения в области качества основным понятием, вокруг которого формируется содержание обучения, адаптированное к условиям производства, является понятие бережливости, через призму которого проектируется и реализуется процесс обучения в условиях взаимодействия различных педагогических подходов. Представление о формах и средствах реализации бережливости дает возможность обозначить концептуальные основы, содержание и структуру учебного материала и определить его специфические особенности.

При изучении каждой производственной проблемы важное значение имеет планирование деятельности обучающихся по стадиям. Обучающиеся должны усвоить различные варианты и последовательность выполнения работы. Для этого необходимо, чтобы они четко представляли себе условия протекания технологического процесса и его закономерности, свободно ориентировались в реальных производственных условиях и путем наблюдений проводили сбор различной информации.

Первоначальное планирование последовательности выполнения задания проводится под руководством инструктора. Лишь после того, как обучающийся научился предвидеть последствия своих действий, эта работа выполняется им самостоятельно.

Важно, чтобы обучающийся активно относился к изучаемой проблеме. Обучение сначала проводится в рамках одной проблемы. Оно начинается с анализа простейших ситуаций и ориентируется на систему понятий и логических связей между ними с выходом на практическое применение. Изучение каждой ситуации направлено на отыскание обучающимся новых средств и методов решения поставленной перед ним задачи.

Обучающийся наблюдает технологический процесс, следит за соблюдением технологического регламента, предотвращает, фиксирует возможные отклонения процесса от нормального протекания, осмысливает и обосновывает решение заданной ситуации.

Процесс изучения ситуации включает планирование, наблюдение, выделение признаков, дифференциацию, систематизацию и обобщение фактического материала и другие приемы интеллектуальной деятельности, овладение которыми свидетельствует о достижении определенного уровня развития компетенций обучающегося.

Порядок изучения содержания отдельных ситуаций соответствует порядку протекания технологического процесса, но может изменяться под влиянием каких-либо изменений в организации производства. Задачей изучения ситуаций является формирование новых умений и развитие тем самым компетенций. Оно планируется на короткие промежутки времени и вызывает интерес обучающихся. Это обучение проводится до тех пор, пока обучающиеся, решая разнообразные задачи нарастающей

сложности и новизны, полностью не овладеют как элементами проблемы, так и проблемы в целом.

Независимо от конкретного содержания изучаемых проблем, ход их решения практически не меняется: сначала последовательный анализ ситуаций, а затем поиск наиболее рациональных средств и приемов их практического решения в данных конкретных условиях.

Изучение каждой новой ситуации и овладение ею производится на основе уже изученных и освоенных ситуаций. В этих условиях новые умения и компетенции становятся более подвижными, органически сливаются с ранее усвоенными, что позволяет быстро переключаться с одной ситуации на другую. Начиная с изучения и освоения отдельных ситуаций, обучающиеся постепенно овладевают проблемой по технологической фазе, пока вся проблема не будет изучена и освоена в законченном виде. Варьирование конкретных ситуаций, разнообразие форм деятельности приучают обучающихся выделять в каждой ситуации наиболее характерные для нее специфические особенности, признаки, отличающие ее от других ситуаций.

Отметим, ситуации, составляющие ту или иную проблему, имеют различную степень сложности, которая зависит от сущности той или иной фазы технологического процесса, от непрерывно меняющихся условий их протекания, от состояния оборудования, а также от особенностей ее интеллектуального осмысливания.

По мере изучения отдельных частей технологического процесса у обучающихся постепенно формируются знания и производственные умения в контексте бережливого производства.

По мере продвижения от одной проблемы к другой обучающиеся приобретают опыт в проведении анализов ситуаций, закрепляют и совершенствуют ранее приобретенные знания, умения и навыки в выполнении производственных работ, которые входят в их компетенции. Этому способствует и самоконтроль, который приобретает все большее значение и к третьему периоду обучения превращается в корректировку выполняемых умственных действий. Развитие навыка самоконтроля обеспечивает своевременное и точное регулирование технологического процесса и автоматизацию действий при устранении типичных неполадок.

Поэтапный анализ обучающимися изучаемой проблемы и выполнение упражнений позволяют им находить наиболее рациональные решения, проявлять гибкость мышления и находить решения проблемы в целом. В течение всего учебного процесса у обучающихся наблюдается интерес к приобретению новых знаний, навыков и умений. Этому способствуют и упражнения в порядке возрастающей сложности, разрабатываемые по каждой теме учебной программы, расчлененной на проблемы. Задачи для упражнений подбираются так, чтобы обучающиеся имели возможность проследить связи и взаимодействия между отдельными ситуациями и устанавливать причинно-следственные отношения между ними

При выполнении заданий соответственно обстановке обучающиеся быстро мысленно воспроизводят в памяти нужные действия и выполняют их. Диапазон их действий начинает постепенно охватывать не только проблему, но и весь технологический процесс в целом.

На конкретных видах трудовой деятельности обучающиеся учатся решать проблемные задачи и выполнять свои профессиональные функции. Эти задачи носят проблемно-аналитический характер и отражают реальное содержание производственного процесса. Соответствующие этим задачам упражнения способствуют развитию мышления обучающихся, их глубокому проникновению в сущность технологического процесса.

Таким образом, проблемно-аналитическая система внутрифирменного обучения персонала на основе бережливого производства, как и проблемно-аналитическая система производственного обучения С.Я. Батышева, в целом соответствует

дидактическим принципам обучения, включая разработанную Махмутовым Мирзой Исмаиловичем методологию проблемного обучения, способствует формированию в определенной последовательности знаний, умений и компетенций в области качества, обеспечивает их гибкость, применимость в различных ситуациях. При этом формирование знаний, умений и компетенций осуществляется в процессе практической деятельности обучающихся непосредственно на современном производстве[10].

Проблемно-аналитическая система внутрифирменного обучения персонала позволяет дать теоретическое обоснование изучаемым технологическим процессам бережливого производства.

Список литературы:

1. Путин В.В. Быть сильными: гарантии национальной безопасности для России //Российская газета. -2012.-№5708 (№%).- 20 февраля.- С.1-3.
2. Рогозин Д.О. Работа по точному алгоритму // Национальная оборона.- 2012.- №2.- С.34-40.
3. Семенов С.С., Полтавский А.В., Бурба А.А., Аверкин А.Е., Полохов А.Н. Концептуальные вопросы развития ударных комплексов беспилотных летательных аппаратов // Боеприпасы. 2012. -№3. М.: ГНЦ РФ ФГУП «ЦНИИХМ им. Д.И.Менделеева» – с. 26-44.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории.- М.: Педагогика, 1975.
5. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения.- Казань, 1972.-365с.
6. Батышев, С.Я. Опережающее профессиональное образование // Энциклопедия профессионального образования [Текст] / Под ред. С.Я. Батышева. В 3-х т. Т. 2. - М.: 1999. - С. 175-183.
7. Горин И.А. Внедрение системы бережливого производства на российских промышленных предприятиях [Электронный ресурс]: sisupr.mrsu.ru/2008-1/pdf/07-gorin.pdf
8. Управление по-японски: [Электронный ресурс] www.referatw.ru.
9. Осмоловская И.М. Предметность обучения и учебные предметы в контексте различных дидактических подходов //Образование и наука. Известия Урал. Отд. РАО. - 2012. - № 7(96). – С. 67-78.
10. Туюшева А.И. Проблемы и перспективы внутрифирменного обучения персонала на предприятиях оборонно – промышленного комплекса //Казанский педагогический журнал. – 2013. - № 4. – С. 107-112.

УДК 334.7

Гарифуллин Р. Ф.¹, Николаенко Ю. В.²

¹старший преподаватель кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «КНИТУ-КАИ» Россия, г. Казань

E-mail: deeltaar@mail.ru

²старший преподаватель кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «КНИТУ-КАИ» Россия, г. Казань

E-mail: niko_julia@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы применения деловых игр для обучения студентов технического вуза основам менеджмента машиностроительного предприятия на принципах управления рисками

Ключевые слова: управление рисками, деловая игра, swot-анализ, аутсорсинг

Garifullin R. F. ¹, Nikolayenko Y. V. ²

¹starshy teacher of department of economy and management on
FGBOU'S enterprise IN "KNRU-KAI" Russia, Kazan

E-mail: deeltaar@mail.ru

²starshy teacher of department of economy and management on
FGBOU'S enterprise IN "KNRU-KAI" Russia, Kazan

E-mail: niko_julia@mail.ru

APPLICATION OF BUSINESS GAMES FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN TECHNICAL

Abstract: The article deals with the application of business games to teach students the basics of technical college engineering enterprise management on risk management principles

Keywords: risk management, business game, swot-analysis, outsourcing

В связи с переходом к новым федеральным государственным образовательным стандартам, в высших учебных заведениях стали массово применять современные технологии обучения, к которым можно отнести и деловые игры [5]. Применение деловых игр в учебном процессе помогает решить целый ряд задач. Например, они активизируют познавательный интерес к изучаемому предмету и помогают расширить кругозор студента.

Актуальность изучения проблемы управления рисками обусловлена достаточно большим количеством вариантов действий предприятия в условиях конкурентной борьбы за используемые ресурсы. В частности, решение проблем падения технического уровня предприятия может быть решено как за счет собственных сил предприятия, так и за счет перехода на услуги сторонних организаций или организации совместного предприятия. Авторами была разработана деловая игра, позволяющая моделировать динамику результатов деятельности предприятия в условиях действия отдельных видов риска и принятия организационно управленческих решений, направленных на нейтрализацию рисков [6].

В представленной деловой игре нашел практическое отражение алгоритм решения дилеммы «Сделать или купить», при этом характерной его чертой является большое количество переменных, влияющих на конечный результат, а также большая самостоятельность игроков в принятии важнейших управленческих решений [7].

Представленная деловая игра направлена на формирование знаний, умений и навыков пользователей в следующих областях:

- исследование параметров внутренней и внешней среды предприятия на основе SWOT- анализа, выявление его потенциальных возможностей и угроз;

- выявление, качественная и количественная оценка рисков предприятия, оценка вероятности их наступления и ущерб с позиции предприятия, ожидаемый в случае наступления рискового события [9];

- разработка антирисковых решений на основе матрицы SWOT- анализа, оценка их доходности и рисков реализации, построение карты рисков предприятия для наглядного представления сути процесса;

- поиск и обоснование вариантов решения дилеммы «Сделать или купить» на основе организации собственного производства, перехода на аутсорсинг или организацию совместного предприятия [4];

- оценка сравнительной эффективности предлагаемых к реализации инвестиционных проектов, в том числе определение рационального объема инвестиций, времени начала реализации проекта, а также обоснование и условий для

обеспечения финансовой реализуемости стратегий предприятия [2];

- обоснование условий финансирования стратегий предприятия, в частности решение вопросов об объемах, составе и структуре привлекаемого для финансирования капитала, условиях его привлечения и сроках погашения заемных ресурсов [3].

Деловая игра предполагает пошаговое прохождение определенных стадий управленческого решения. Алгоритмизированность игры позволяют отработать навыки владения отдельными рычагами управления стратегиями, а также позволяет повысить уровень понимания игроком сути отдельных вариантов развития событий.

Деловая игра состоит из теоретической и практической части. В рамках теоретической части игрок может ознакомиться с описанием исходной ситуации, целями и стратегиями предприятия, вариантами финансирования, а также алгоритмами выполнения отдельных действий.

На первом этапе деловой игры происходит ознакомление с исходной проблемной ситуацией. В качестве объекта исследования выступает цех гальванического покрытия №79 ОАО «КАПО им.С.П.Горбунова», в котором проводятся операции хромирования, цинкования, никелирования и другие. Проблема данного цеха заключается в высоком уровне износа оборудования, что приводит к росту затрат на проведение операций и большим рискам с точки зрения предприятия [11]. Нами была поставлена цель разработать ряд организационно-экономических решений, позволяющих нейтрализовать риски и решить проблему цеха.

На втором этапе игры происходит выявление рисков предприятия. Для повышения системности при работе с рисками все риски были сгруппированы в 4 блока – технические, экономические, организационные, финансовые.

Данный этап позволяет ознакомить студентов с возможными рисками предприятия и научить их проводить классификацию рисков по отдельным признакам. После классификации рисков студенты могут провести оценку рисков предприятия по критериям существенности и значимости. Существенность риска отражает вероятность наступления конкретного риска, значимость риска отражает максимальный ущерб для предприятия возможный при наступлении рискованной ситуации.

Отнесение выявленного конкретного риска к той или иной категории представленной классификации не всегда однозначно, другими словами, границы между названными направлениями носят размытый характер. Более того, в итоге решающее значение имеет не столько «привязка» выявленного риска к одному из направлений, сколько само обнаружение конкретного риска, анализ его воздействий на прогнозную результативность исследуемого проекта и дальнейшая работа по изучению возможностей реализации выработанных антирисковых мероприятий.

Для проведения количественной оценки по критерию существенность в игре применена шкала Саати, которая предполагает выбор значения уровня существенности риска по девятибалльной шкале. То есть применяется экспертный метод оценки существенности рисков. В нашем случае в процедуре участвуют три эксперта, каждый из которых присваивает свою оценку, затем производится вычисление средневзвешенной оценки, дающее результат с учетом мнений отдельных экспертов.

После оценки существенности риска проводится оценка его значимости. Для проведения количественной оценки по критерию значимости предложена следующая структура оценки ущерба при наступлении рискованного события. Методическая база оценки ущерба при наступлении отдельных рисков включает в себя множество элементов.

На основе полученных данных студенты могут построить карту рисков предприятия до принятия каких-либо управленческих решений. На оси абсцисс расположен возможный уровень потерь в денежном эквиваленте. По оси ординат – девятибалльная шкала.

После построения карты рисков более наглядно представлена картина рисков и возможный уровень потерь при их реализации. Карту рисков следует поделить на три зоны: красную, желтую, зеленую. Красная область карты рисков – это наиболее опасные риски, то есть ущерб при их наступлении будет наибольшим. Они требуют максимального контроля и воздействия на них «прямо сейчас». Желтая – риски средней значимости. Контроль рисков в этой зоне также немаловажен, но они не настолько критичны в отличие от рисков красной зоны. Зеленая зона – ее можно по-другому назвать «зоной толерантности», то есть терпимости. Риски, находящиеся в данной части карты рисков, можно назвать нормальными и не представляющими реальную угрозу для предприятия. Однако, это не означает, что об их существовании стоит забыть, так как при подобном отношении они могут переместиться в желтую, а затем и в красную зоны.

Для выявления возможностей развития нашего проекта в деловой игре предложено провести SWOT – анализ, который позволит определить возможные варианты развития проекта. Применяемый для анализа метод SWOT является довольно широко используемым инструментом. В результате проведения SWOT-анализа изучается внешняя и внутренняя среды рассматриваемого объекта. Происходит установление связи между силой и слабостью, которые присущи рассматриваемому проекту, и внешними угрозами и возможностями. Далее происходит установление цепочек связей между квадрантами, которые в дальнейшем могут быть использованы для формулирования стратегии проекта. После заполнения всех квадрантов следующим этапом является построение матрицы стратегий.

Происходит заполнение квадрантов, информация для которых получена нами в процессе анализа. На пересечении разделов образуется четыре поля: «СИБ», «СЛВ», «СИУ», «СЛУ». На каждом из данных полей исследователь должен рассмотреть все возможные парные комбинации и выделить те, которые должны быть учтены при разработке стратегии поведения проекта. В отношении тех пар, которые были выбраны с поля "СИБ", следует разрабатывать стратегию по использованию сильных сторон организации для того, чтобы получить отдачу от возможностей, которые появились во внешней среде.

Примером может служить стратегия организации совместного предприятия с другим предприятием или организацией. В результате чего возможно диверсификация рисков и создание «подушки безопасности» за счет партнера. Для тех пар, которые оказались на поле "СЛВ", стратегия должна быть построена таким образом, чтобы за счет появившихся возможностей попытаться преодолеть имеющиеся в организации слабости. В качестве примера можно рассмотреть такой вариант как приобретение предприятием современного оборудования в лизинг. Тем самым, возможно обновление технопарка, оборудования соответствующего требованиям, потребностям современного общества.

Если пара находится на поле "СИУ", то стратегия должна предполагать использование силы организации для устранения угроз. Наконец, для пар, находящихся на поле "СЛУ", организация должна вырабатывать такую стратегию, которая позволила бы ей как избавиться от слабости, так и попытаться предотвратить нависшую над ней угрозу. Например, продажа части акций компании более сильной компании, которая в последующем выступит инвестором первой.

На основании проведенного SWOT-анализа были предложены следующие варианты развития предприятия:

1. Техническое перевооружение собственного предприятия;
2. Переход на аутсорсинг;
3. Организация совместного производства с партнером.

Следующий шаг заключается в оценке рисков каждого решения и выбор наиболее рационального варианта развития.

На основе оценки существенности и значимости рисков предприятия разрабатываются карты рисков предприятия, возможные при реализации отдельных организационно-экономических решений.

Разработанные карты рисков наглядно демонстрируют превосходство одного или нескольких вариантов. Наиболее привлекательным вариантом обычно является организация совместного производства [10]. При реализации данного типа решения подавляющая часть рисков предприятия перемещается в «зеленую зону», что свидетельствует о более высоком уровне достижения цели программы снижения рисков предприятия. Следует отметить, что данное решение обеспечивает более высокие результаты как с точки зрения снижения рисков предприятия в целом, так и с точки зрения рискованности самого решения. Подводя итоги статьи, следует отметить следующие выводы:

Во-первых, были выявлены риски предприятия, что послужило базой для дальнейшей разработки программы снижения рисков. Характерной чертой данного этапа управления рисками является использование многомерной матрицы рисков, что позволило охватить своим вниманием широкий спектр рисков на основе системного подхода. Также был проведен SWOT – анализ деятельности предприятия, на основе чего был предложен ряд организационно-экономических решений, направленных на снижение рисков в деятельности предприятия. Данные решения базировались на комбинации сильных сторон и возможностей, сильных сторон и угроз предприятия, слабых сторон и возможностей предприятия, слабых сторон и угроз предприятия [8].

Во - вторых, экономическое содержание отдельных решений также отличалось в связи с различными принципами, положенными в их основу. В основе данных решений лежали разные методы управления рисками или их комбинация. Так, в основе отказа от антирисковых мероприятий лежит метод полного поглощения рисков, в основе модернизации собственного производства решения лежит метод локализации рисков, в основе аутсорсинга лежит метод уклонения от рисков и метод компенсации рисков, в основе организации совместного предприятия лежит комбинация методов управления рисками, в частности, метод локализации, диссипации, компенсации [1].

В - третьих, была проведена четкая постановка, обоснование и формализация цели программы управления рисками. В основе постановки данной цели лежат два критерия – существенность риска, значимость риска. Выделение данных критериев позволило провести количественную оценку рисков. Графическое отображение данной цели было проведено на основе инструментария карты рисков, в рамках которой были выделены три зоны – зеленая, желтая и красная, отражающие степень опасности конкретных рисков с точки зрения предприятия. Сама цель была направлена на перевод рисков предприятия из красной и желтой зоны в зеленую зону, что обеспечивает приемлемость рисков с точки зрения предприятия по критериям существенности и значимости.

Список литературы:

1. Ахмадиев Р.Я., Мингалеев Г.Ф., Гарифуллин Р.Ф. Применение принципов бережливого производства в формализации бизнес-процессов в техническом университете//Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2015. № 1. С. 148-152
2. Гарифуллин Р.Ф. Стратегии, планирование и достижение цели //Экономика, предпринимательство и право. 2011. № 6. С. 11-17.
3. Гарифуллин Р. Ф. Стратегии инновационного развития предприятия машиностроения//Вопросы инновационной экономики. 2011. № 6 (6). С. 27-34
4. Гарифуллин Р.Ф., Николаеко Ю.В. Алгоритм технического перевооружения на основе методов планирования инноваций//Вестник экономики, права и социологии. 2012. № 2. С. 22-27.
5. Иванов В.Г., Мингалеев Г.Ф. Системообразующий проект для будущего

- российского образования. Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 16. С. 146-148.
6. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Применение активных методов обучения в Лин- и Тайм-менеджменте//Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах. Материалы Международной научно-методической конференции. 5-7 июня 2014 г. Том 2. -СПб.: Изд-во Политехн. ун-та. -2014. -С. 104-107.
7. Николаенко Ю.В., Гарифуллин Р.Ф. Управление рисками предприятия на основе деловой игры / В сборнике: Международная молодежная научная конференция «XXII ТУПОЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ (школа молодых ученых)» Материалы конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский фонд фундаментальных исследований, Казанский национальный исследовательский технический университет им. АН. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ). 2015. С. 349-354.
8. Подъяпольский В.В., Силенов М.А., Мингалеев Г.Ф. Особенности организации региональных центров инжиниринга в Российской Федерации // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2015. Т. 71. С. 183-186.
9. Сафаргалиев М.Ф., Гарифуллин Р.Ф. Критерии качественной оценки инновационной деятельности промышленных предприятий. В мире научных открытий. 2012. № 10. С. 83-93.
10. Ураев Н.Н., Махтеева Е.А., Сафаргалиев М.Ф. О целеполагании в системном исследовании производственных процессов на предприятии радиоэлектронной промышленности // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2014. № 3. С. 262-265.
11. Хайруллин И.Р., Наумов Л.Г., Мингалеев Г.Ф., Фаттахов Х.И. Исследования логистических операций на ремонтном участке автотранспортного предприятия // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2013. № 1. С. 177-181.

УДК 378.

Гессе Ж.Ф.¹, Емелин В. Ю²., Кокурин А. К.³

¹к.х.н., преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожара ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г. Иваново

²старший преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожара ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г. Иваново

³к.и.н., старший преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожара ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г. Иваново

E-mail: zhenni.gesse@mail.ru

МОНИТОРИНГ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМАХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация: в работе рассматривается поле проблемного обучения в свете необходимости мониторинга обучающимися последних технических разработок.

Ключевые слова: инновационные технологии, пожарная безопасность.

Hesse Zh.F. ¹, Yemelin V. Yu ²., Kokurin A. K. ³

¹к.х.н., teacher of department of the state supervision and examinations of the fire of FGBOOU WAUGH "Ivanovskaya rescue and fire fighting GPS academy of Emercom of Russia, Ivanovo

²starshy teacher of department of the state supervision and examinations of the fire of FGBOOU WAUGH "Ivanovskaya rescue and fire fighting GPS academy of Emercom of Russia, Ivanovo

³к.и.н., senior teacher of department of the state supervision and examinations of the fire of FGBOOU WAUGH "Ivanovskaya rescue and fire fighting GPS academy of Emercom of Russia, Ivanovo

E-mail: zhenni.gesse@mail.ru

MONITORING OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN SYSTEMS OF ENSURING FIRE SAFETY

Abstract: the main idea of this article is problem of monitoring the modern technological developments equipment for fire safety.

Key words: innovative technologies, fire safety.

Проблема обеспечения пожарной безопасности является, пожалуй, актуальной и первостепенной во всем мире. Анализ статистических данных по пожарам (загораниям) за последние годы показывает положительную динамику по снижению количества пожаров. Особую роль в обеспечении пожарной безопасности играет Департамент надзорной деятельности и профилактической работы МЧС России, который уполномочен на реализацию государственной политики посредством проведения комплекса мероприятий надзорно-профилактического характера.

Ежегодно количество предлагаемых на современном рынке средств обеспечения пожарной безопасности заметно возрастает, а объём оборота увеличивается от 10 до 35 %. Вместе с тем, выбор и использование эффективных систем для обеспечения пожарной безопасности во многих странах по-прежнему является проблемным вопросом. Основными причинами этого выступают несовершенство законодательной базы в области применения систем обеспечения пожарной безопасности (далее – СОПБ), первоначальная их дороговизна на современном рынке продукции, низкий профессионализм конечных пользователей и т.д.

Несмотря на то, что для ликвидации подобных проблем в вузах МЧС России осуществляется подготовка высококвалифицированных специалистов в области пожарной безопасности, тем не менее, вопросы методического плана далеки от окончательного решения.

Стоит помнить, что курсантам вузов МЧС России, помимо изучения материала во время аудиторных занятий с преподавателями, необходимо самостоятельно осуществлять мониторинг инновационных технологий в СОПБ с целью анализа имеющихся данных, рассмотрения проблемных вопросов внедрения и использования данных систем. Внимание к системам пожарной безопасности обусловлено наличием большого количества возможных причин возникновения пожаров, особенно в жилых зданиях, местах массового скопления людей. Достаточно упомянуть такие случаи, как пожар в ТЦ г.Казань «Адмирал» (11 марта 2015 г.), пожар в психоневрологическом интернате в с. Алфёровка Новохопёрского района Воронежской области (12 декабря 2015 г.) и многих других.

Если анализировать направления деятельности по внедрению и использованию СОПБ, то основная проблема – методическая. В связи с этим необходимость разработки методик, инструментов, позволяющих оценить экономическую эффективность использования инновационных технологий в СОПБ, а также пути конструктивно-технологического совершенствования этих систем – приоритетная задача как учебно-методического, так и научно-исследовательского сегмента деятельности вузов.

Можно выделить следующие методические подходы к оценке экономической эффективности использования инновационных технологий, которые необходимо систематически иллюстрировать на практических и семинарских занятиях в процессе обучения при активном использовании интерактивных форм:

1. Оценка эффективности инновационных технологий на всех стадиях их жизненного цикла: начиная от идеи создания продукта и завершая его выводением из эксплуатации – утилизацией. Сюда относят маркетинговые исследования потребностей в технологии, техническая и экономическая экспертиза технологии, научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы, пробный маркетинг, подготовка технологии к реализации, ее выпуск, эксплуатация и утилизация технологии.

2. Усовершенствованная модель оценки наукоёмкости инновационного продукта. Усовершенствованная модель оценки наукоёмкости сложных инновационных продуктов имеет вид математического выражения, числитель которого равен стоимости инновационного продукта, а знаменатель, характеризует его массу. Предлагаемая усовершенствованная модель оценки наукоёмкости инновационных продуктов позволяет выбрать наиболее прогрессивные технико-технологические разработки для их последующего практического использования. Поэлементный анализ наукоёмкости сложных систем будет способствовать прогнозированию перспективных направлений их последующего совершенствования.

3. Основные положения системного анализа с одновременным применением дифференциального и интегрального подходов. Основываясь на основных положениях системного анализа модель СОПБ была представлена в виде «чёрного ящика». Главными характеристиками системы являются: структура, входы и выходы, функция.

Для СОПБ элементами структуры могут выступать, например, пожарный робот, извещатель пламени, электрозадвижка и др. Каждый такой элемент структуры имеет свои определённые свойства, позволяющие охарактеризовать его с технико-экономической точки зрения. Так свойствами для устройств СОПБ будут время обнаружения возгорания, расход огнетушащего материала, быстродействие и т.п. Соотношения между элементами СОПБ могут быть охарактеризованы, например, способом взаимодействия устройств системы между собой.

В качестве входов и выходов в систему выступают материальный, энергетический и информационный критерии. Для уточнения модели предлагается еще один из входов в систему – возмущения.

В связи с этим к числу наиболее перспективных инновационных технологий, которые уже используются для защиты объектов культурного и спортивно-массового назначения, относятся роботизированные пожарные комплексы (РПК), выпускаемые в соответствии с требованиями [1, 2].

Эффект от использования роботизированной системы пожаротушения является многоаспектным. Общая значимость использования РПК может быть оценена не только с позиции экономического, социального и экологического эффектов, но также на национальном, региональном и отраслевом уровнях. Национальная значимость, в данном случае, связана с решением проблем государственного масштаба по обеспечению безопасности жизнедеятельности населения в соответствии с целями социально-экономического развития страны. Аналогичный подход может быть распространён на оценку региональной и отраслевой значимости технологии по улучшению социально-экономической и экологической среды и, в конечном счёте, – повышению качества жизни людей.

Пожарные роботы широко применяются не только в России, но и за рубежом (США, Канада, Австралия, страны Европы и др.). В некоторых странах практическое использование данных систем во многом сдерживается. Отчасти это связано с существующими проблемами в нормативно-технической базе, регулирующей проектирование и установку пожарных роботов на объекте. Ещё одна причина,

существенно сдерживающая практическое использование РПК – высокая стоимость его основного элемента – пожарного робота.

Общая стоимость установки системы РПК в два раза выше, чем монтаж традиционных систем. В то же время, высокие первоначальные затраты на установку эффективной системы пожарной безопасности оправданы не только по причине действенности этой системы (быстрое и точное обнаружение очага возгорания, эффективное пожаротушение), но и значительным уменьшением возможного ущерба.

Необходимо также отметить, что на высокую конечную цену установки системы РПК оказывают влияние, главным образом, следующие составляющие: стоимость импортируемых пожарных роботов, затраты на дистрибуцию, доставку, а также расходы на проведение работ на подтверждение соответствия системы РПК требованиям нормативно-технической документации конкретных стран. Одним из решений данной проблемы является создание совместных предприятий по производству пожарной робототехники.

Таким образом, для оптимизации учебного процесса в вузах МЧС России и для повышения качества подготовки специалистов в области пожарной безопасности необходимо сменить управленческую парадигму в области тематического планирования, а также усовершенствовать процессы разработки методик, инструментов, позволяющих оценить экономическую эффективность использования инновационных технологий в СОПБ, в том числе и в рамках образовательной деятельности.

Список литературы:

1. ГОСТ Р 53326-2009
2. ТУ 4854-005-16820082-2005

УДК 373.5

Гибадулина И. И.¹, Гафиятуллина Э. А.²

¹старший преподаватель кафедры биологии и экологии,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

²старший преподаватель кафедры биологии и экологии,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, Елабуга E-mail: abdullina_ilzira@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

Аннотация: При организации предпрофильной подготовки учащихся общеобразовательных школ важную функцию в самоопределении школьников в отношении профилирующего направления выполняют элективные курсы. В статье представлен вариант элективного курса естественнонаучной направленности «Адаптация на разных уровнях организации биосистем».

Ключевые слова: предпрофильная подготовка, элективный курс, образовательные стандарты, профессиональная ориентация, профильное самоопределение.

Gibadulina I. I.¹, Gafiyatullina E. A.²

¹starshy teacher of department of biology and ecology,
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

²starshy teacher of department of biology and ecology,
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
E-mail: abdullina_ilzira@mail.ru

REALIZATION OF PREPROFILE PREPARATION SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF FGOS

Abstract: At the organization of preprofile training of pupils of comprehensive schools important function in self-determination of school students concerning the main direction is carried out by elective courses. The option of an elective course of a natural-science orientation "Adaptation at the different levels of the organization of biosystems" is presented in article.

Key words: preprofile preparation, elective course, educational standards, vocational guidance, profile self-determination.

В настоящее время подготовка старших школьников к жизненному и профессиональному самоопределению остается актуальной социально-педагогической проблемой. В настоящее время в российских школах сложилась практика, когда выбор профиля обучения в основном ориентировано на углубление и расширение знаний, но не обеспечивает условий для осуществления старшеклассниками профессиональных проб [4]. Согласно исследованиям Чистяковой С.Н. [5] к более осознанному выбору школьниками профиля и дальнейшего профессионального пути приводит поэтапная профориентационная работа, что обеспечивает преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (Приказ МОиН РФ №1897 от 17.12.2010).

ФГОС ориентирован на становление личностных характеристик выпускника (в том числе на ориентацию в мире профессий, понимание значения профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы). На этапе предпрофильной подготовки важную функцию в самоопределении школьников в отношении профилирующего направления могут сыграть элективные курсы, которые реализуются за счет времени, отводимого на компонент образовательного учреждения. Такая форма профориентационной работы в школе позволяет избежать перегрузки школьной программы дополнительными обязательными предметами.

В настоящее время методистами создано большое количество программ элективных курсов различной направленности [1, 2, 3]. Однако учителя сталкиваются с необходимостью переработки курсов, так как предлагаемые программы не учитывают возможности педагогического коллектива, материально-технического оснащения учебного заведения, интересов учащихся конкретной школы. Таким образом, разработка программ элективных курсов – одно из важных условий организации предпрофильной подготовки учащихся.

Элективный курс «Адаптация на разных уровнях организации биосистем» - это курс с ориентацией на биолого-химический, естественнонаучный профили для учащихся 9 классов. Курс позволяет сформировать у учащихся школ глубокие знания, умения и навыки выполнения экспериментальных опытов естественнонаучного содержания, так. Программа элективного курса рассчитана на 13 часов, предназначена для учащихся, интересующихся физиологией растений и животных, особенностями функционирования человеческого организма. Его содержание и рекомендуемые формы и методы обучения способствуют удовлетворению познавательных интересов, повышению информационной и коммуникативной компетенции.

Целью курса является ознакомление учащихся с особенностями адаптационных процессов в растительном и животном мире на разных уровнях организации биосистем.

Задачи курса: сформировать у учащихся представление о механизмах адаптации растений и животных к низким и высоким температурам, к обитанию в различных средах жизни, об этологических адаптациях животных в природе; сформировать у

учащихся интерес к окружающей живой природе; способствовать развитию умения и выработке навыка проведения экспериментальных опытов для изучения живых организмов с использованием различных методов биологической науки; продолжить работу по формированию экологической культуры учащихся на основе знаний об основных адаптационных процессах растений и животных в природе.

В процессе реализации курса предлагается использовать следующие формы контроля: тестирование, отчет о выполнении практической работы, защита рефератов, выступление на семинарских занятиях, выполнение проектной работы и ее защита.

Программа курса состоит из 4 разделов: «Адаптация живых организмов и ее виды» (лекция – 1 час), «Особенности адаптации растений к различным условиям произрастания» (лекция – 1 час, лабораторное занятие – 3 часа, «Адаптационные процессы в животном мире» (лекция – 1 час, лабораторное занятие – 3 часа), «Особенности процессов адаптации у человека» (лекция – 1 час, лабораторное занятие – 2 часа).

Основными формами изучения содержания курса являются лекции и лабораторные работы. Используемые методические приемы направлены на стимулирование познавательного интереса учащихся и формирования у них творческих умений. Изучение элективного курса «Адаптация на разных уровнях организации биосистем» основано на деятельностном подходе, который обеспечивает приобретение учащимися знаний на лекциях, способствует активному изучению процессов адаптации на различных уровнях организации жизни, формированию исследовательских навыков на лабораторных занятиях (например, температурная адаптация кожи млекопитающих, в том числе человека).

В элективном курсе большое внимание уделяется формированию предметной компетентности (природоохранной, здоровьесберегающей, исследовательской), а также универсальных учебных действий, таких как формирование у учащихся умений работать с текстом, рисунками, схемами, извлекать и анализировать информацию из различных источников (научные журналы, научно-популярная литература, интернет-ресурсы), умения четко и кратко, по существу вопроса письменно излагать свои мысли при выполнении заданий со свободным развернутым ответом. В рамках данного курса активно используется технология учебных проектов. На первом занятии учащиеся выбирают тему и под руководством учителя выполняют проектную работу, обращаясь за консультацией к учителям-предметникам (например, к учителю физики, географии и т.д.). Представление проектов проходит на заключительном занятии курса.

Программа элективного курса направлена на достижение личностных (формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов; формирование основ экологической культуры соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях), метапредметных (умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналоги, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы) и предметных (приобретение опыта использования методов биологической науки и проведения несложных биологических экспериментов для изучения живых организмов и человека, проведения экологического мониторинга в окружающей среде) результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

Элективный курс «Адаптация на разных уровнях организации биосистем»

рекомендуется к реализации в общеобразовательных учреждениях. Материалы статьи могут быть использованы преподавателями общеобразовательных школ, гимназий при организации урочной и внеурочной деятельности учащихся.

Список литературы:

1. Амирова А.М., Гибадулина И.И., Ребрина Ф.Г. Элективный курс «Экология родного края» в рамках междисциплинарного экологического образования // Охрана природной среды и эколого-биологическое образование: сборник материалов международной научно-практической конференции, г.Елабуга, 25-26 ноября 2015 года. - Елабуга: Издатель Леонтьев В.В., 2015. - С. 313-315.
2. Гибадулина И.И. Роль элективного курса «Экология человека» в предпрофильной подготовке обучающихся 9 классов общеобразовательных школ // Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Развитие экологического содержания научно-исследовательских работ в школе и вузе. – Казань: Изд-во МОиН РТ, 2011. – С. 192-194.
3. Гибадулина И.И., Галеев А.Ш. Роль музеев природы при проведении занятий элективного курса «Природа родного края» // Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Развитие экологического содержания научно-исследовательских работ в школе и вузе. – Казань:Изд-во МОиН РТ, 2011. – С.51-52.
4. Печерица Э.И. Особенности реализации профильного обучения школьников в условиях введения ФГОС // Вестник ТГПУ. – №6 (147). – 2014. – С. 102 – 107.
5. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. – М.: Академия, 2005. – 128 с.

УДК 377.5

Гильмеева Р.Х.¹, Мухаметзянова Л.Ю.²

¹д.п.н., проф. ФГБНУ «Институт проблем малокомплектной и национальной школы», Россия, Казань

E-mail: L_pogp@mail.ru

²к.пед.н., ФГБНУ «Институт проблем малокомплектной и национальной школы», Казань, E-mail: lar_ur@list.ru

**ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
ГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
В КОНТЕКСТЕ ФГОС СПО**

Аннотация. В статье обоснована и представлена педагогическая система проектно-целевого подхода к формированию гуманитарной компетентности студентов в контексте ФГОС СПО в процессе изучения гуманитарных дисциплин в виде единой структуры соподчиненных компонентов: цель, задачи, содержание гуманитарной подготовки, технологии взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого, результат. В статье приведены результаты исследования в рамках проекта 12.3. ФГБНУ «ИПМНШ» РАО по теме «Теоретико-методологические основы реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в процессе гуманитарной подготовки студентов»

Ключевые слова: проектно-целевой подход, гуманитарная компетентность, педагогическая система.

Gilmeeva R. H.¹, Muhametzyanova L. Y.²

¹by D.Sc., prof. FHBNU "Problems Institute of the National malokomplektnoy and schools," Russia, Kazan

E-mail: L_pogp@mail.ru

PROJECT APPROACH TSELEVOY K FORMATION HUMANYTARNOY STUDENTOV COMPETENCE IN THE CONTEXT OF GEF ACT

Abstract. In Article obosnovana and presented pedahohycheskaya system design tselevogopodhoda for Formation humanytarnoy studentov competence in the context of the GEF in the process the ACT Study humanytarnykh disciplines in video edynoy structure sopodchynennykh components: tsel@zadachy ® Contents humanytarnoy podgotovky® technology vzaemosvyazannoy activities obuchayuscheho and trainee ® results. In Article pryvedeny results of the study scientific yssledovatel'skiye materials under Project 12.3. FHBNU "YPMNSH" RAO on the topic "Theoretical and methodological Principles of Implementation Federalnykh hosudarstvennykh in the process of educational standartov humanytarnoy Preparation studentov"

Keywords: design approach tselevoy, humanytarnaya competence pedahohycheskaya system.

Глобальные изменения, охватившие российское общество в результате кризисной социокультурной и экономической ситуации в стране, выдвигают новые требования к среднему профессиональному образованию и повышению качества подготовки специалистов. Сегодня востребован не «теоретик», а специалист-практик, умеющий самостоятельно ставить и решать производственные задачи, обладающий общими и профессиональными компетенциями, способный к творческому преобразованию действительности, культурному самообразованию, саморазвитию и самовоспитанию.

В подготовке именно такого специалиста в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций СПО особая роль принадлежит гуманитарным дисциплинам цикла ОГСЭ ФГОС СПО. Однако, практика показывает, что потенциал гуманитарных дисциплин в формировании профессионально значимых качеств и компетенций студентов используется преподавателями колледжей недостаточно продуктивно из-за отсутствия соответствующего теоретико-методологического и учебно-методического обеспечения. Следствием этого являются недостаточный уровень гражданской ответственности студентов за профессиональный труд; отсутствие гибкости мышления; низкая культура речи; слабое владение не только иностранным, но и русским языком; неумение чётко, грамотно сформулировать свои мысли, работать с научной литературой; слабо развитая потребность в самосовершенствовании. Все это отражается на качестве его профессиональной деятельности.

Особое место в процессе формирования личности специалиста высокотехнологического производства занимает его гуманитарная компетентность, предполагающая владение, обладание общими компетенциями, включающими его личностное отношение к ней и к предмету деятельности, и содержащая в себе ценности и нормы, составляющие духовное ядро общества.

Проведенный нами анализ общих компетенций, представленных в ФГОС СПО [4], показал, что в них отсутствует культурно-гуманитарная направленность, что побудило нас гипотетически сформулировать их в следующей редакции:

- понимать сущность и социокультурную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес (ОК-1);
- организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество в контексте культурно-гуманитарной направленности (ОК-2);
- принимать решение в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них культурно-гуманитарную ответственность (ОК-3);

- осуществлять поиск и использование информации для постановки и решения культурно-гуманитарных задач профессионального и личностного развития (ОК-4);
- использовать культурно-гуманитарный потенциал информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности (ОК-5);
- работать в коллективе и команде, обеспечивать ее сплочение на основе формирования корпоративной культуры; эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями (ОК-6);
- брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), культурно-гуманитарный результат выполнения заданий (ОК-7);
- самостоятельно определять культурно-гуманитарные задачи профессионального и личностного развития, заниматься культурно-гуманитарным самообразованием (ОК-8);
- ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности в контексте их культурно-гуманитарной направленности (ОК-9);
- исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных гуманитарных знаний (для юношей) (ОК-10).

Без учета скорректированных нами общих компетенций и их взаимосвязи с профессиональными интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки в рамках ФГОССПО будет носить декларативный характер. Таким образом, гуманитарная компетентность специалиста – интегративное личностное образование, включающее способность и готовность оперировать общими компетенциями во взаимосвязи с профессиональными в контексте их культурно-гуманитарной направленности.

Продуктивность формирования гуманитарной компетентности будущего специалиста зависит от качества моделирования педагогической системы на основе проектно-целевого подхода. В универсальном энциклопедическом словаре моделирование рассматривается как «исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения и рационализация способов построения вновь конструируемых объектов» [3].

Предлагаемая нами педагогическая система формирования гуманитарной компетентности студентов на основе проектно-целевого подхода к реализации ФГОС СПО обеспечивает проектирование системы гуманитарной подготовки в соответствии с обозначенной целью. Она выступает как единство процессов целеполагания, освоения содержания образования на основе современных образовательных технологий, взаимодействия участников образовательного процесса (формального и неформального, управляемого и выступающего в формах самообразования и саморазвития), проведения внешней и внутренней экспертизы результатов обучения и включает пять (компонентов) блоков: целевой, методологический, содержательный, технологический и оценочно-результативный [2].

Целевой компонент отражает постановку целей педагогической системы, которые должны отражать социальный заказ общества на определенный идеал личности специалиста как человека, так и профессионала, требования образовательной программы (ее специфику), учитывать корпоративные и личные интересы обучающихся. Целью системы гуманитарной подготовки студентов, разработанной нами на основе проектно-целевого подхода, является формирование у них гуманитарной компетентности.

Теоретический анализ категории «гуманитарная компетентность» позволил выявить её антропоцентрическую и ценностно-ориентационную сущность, проявляющуюся во владении компетентностями (социальной, гражданской, художественной, правовой, информационно-коммуникативной) и определить её основные структурные компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный.

Когнитивный компонент - это комплекс, обращенных к человеческой личности, потребностям и интересам человека знаний, представлений. Основой эмоционально-ценностного компонента являются совокупность ценностных ориентиров, убеждений и качеств личности, готовность к эмпатии, т.е. эмоциональное отношение к миру как одна из сторон личности. Деятельностный компонент гуманитарной компетентности характеризует личность с позиций ее активности; отражает отношение к профессиональной деятельности через систему ценностных ориентаций.

Методологический блок объединяет исходные методологические положения, и подходы: компетентностный и проектно-целевой.

Компетентностный подход – это транзитивное изменение содержания и технологий обучения, создающих для студента-будущего специалиста образовательную сферу реализации себя как личности, обладающей базовым уровнем компетенций как совокупности знаний, умений, навыков, качеств, опыта, социокультурной, социально-профессиональной мобильности и адаптивности.

Разновидностью компетентностного подхода является культурукомпетентностный подход, обеспечивающий развитие личности на новом уровне культурной идентичности, способность к межкультурной коммуникации как совокупности навыков продуктивного взаимодействия с людьми в поликультурном мире.

Проектно-целевой подход к реализации ФГОС – это совокупность концептуальных идей, обеспечивающих проектирование педагогической системы в соответствии с заданной целью и стратегически ориентирующих на разработку проектно-целевых механизмов реализации ФГОС. При проектно-целевом подходе объектом проектирования является педагогическая система как единство целей образования и всех компонентов педагогического процесса, способствующих их достижению - содержания, организационных форм и технологий обучения, участников образовательного процесса.

Содержательный компонент включает модульное проектирование основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по специальности (профессии) и учебных планов по гуманитарным дисциплинам: философии, истории, психологии общения.

Учебная дисциплина «Основы философии» направлена на формирование у студентов готовности и способности осознанно ориентироваться в истории человеческой мысли, излагать свои представления о философских, научных и религиозных картинах мира, о смысле жизни человека, формах человеческого сознания и особенностях его проявления в современном обществе, о соотношении духовных и материальных ценностей, их роли в жизнедеятельности человека.

В основу разработки учебной программы заложены следующие принципы: межпредметной интеграции; субъектной интеграции; модульности; системной целостности форм и методов обучения; акмеологичности образования; креативности; гармонии, системогенеза, развития и саморазвития личности, сообразности, синергетизма в обучении.

Учебная дисциплина «Психология общения» направлена на формирование у студентов умений и навыков конструктивного общения. В основу разработки учебной программы заложены следующие принципы: учёт возрастных особенностей студентов; мотивационная готовность; целостность материала; соответствие методам познания. Их реализация обеспечивает формирование у студентов способности анализировать ситуации межличностного взаимодействия, вычлняя причины и следствия своих реакций и реакций партнёра; извлекать из каждой такой ситуации необходимый для успешного общения опыт; осуществлять самооценку, самоконтроль, саморегуляцию своего поведения; беречь свое психическое здоровье.

Учебная дисциплина «История» направлена на формирование гражданской

компетенции, которая по рекомендации Парламента и Совета Европы относится к ключевым и перекрывающим компетенциям на 3-х уровнях: уровне знаний социальных и политических понятий; уровне взаимодействий общественных и государственных структур управления; уровне уважения прав и свобод человека, демократических ценностей, патриотизма и толерантности.

Технологический компонент. В наибольшей степени поставленные задачи в процессе гуманитарной подготовки решают следующие технологии: программно-целевая технология; системно-функциональная технология проектно-обучающей деятельности; арт-технологии.

Программно-целевая технология направлена на определение целей и формулировку задач в рамках заданий студентам с указанием средств обучения, методов и времени их выполнения. Она предусматривает внешний, а также внутренний контроль промежуточных состояний этого выполнения.

Перед студентом ставится проблема, которую необходимо решить за определенный промежуток времени с определением цели исследования, задач поэтапного движения к цели, путей и средств их достижения; распределением времени на каждый этап; осуществлением контроля за временем и процессом решения поставленных задач, корректировки своих действий с учетом положительных и отрицательных результатов.

Главные черты арт-технологий – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу личной выразительности, что обеспечивает повышение качества учебного занятия на основании совершенствования творческого потенциала личности через систему эмоционально-образных механизмов. В процессе реализации этих технологий формируется мотивационно-ценностное отношение студента к содержанию образования; эмоциональное восприятие материала способствует сохранению устойчивого внимания и интереса; появляется чувство раскованности, свободы, расположенности к собеседнику; развиваются способности переводить знания в личностный смысл и позитивное творческое самочувствие. [1]

Оценочно-результативный компонент. Он представлен критериями, позволяющими отследить эффективность формирования гуманитарной компетентности студентов. Критерий («[греч. *kriterion*] – средство убеждения, мерило» [5, с.307]) - это эталон, сущностный признак изучаемого явления, который расшифровывается с помощью отдельных показателей (частных признаков явления).

Когнитивный критерий оценки формирования гуманитарной компетентности студентов – это совокупность гуманитарных социокультурных знаний, общечеловеческих ценностей, норм, идеалов, традиций, что является неким информационным, образовательным результатом познавательного процесса, отраженным в гуманитарной компетентности личности.

Эмоционально-ценностный критерий оценки формирования гуманитарной компетентности связан с ценностями, мировоззрением, нравственностью, социальными стандартами поведения человека в социуме. В эмоционально-ценностный критерий мы включаем общечеловеческие (интерсоциальные) ценности: нравственные, в основе которых лежат любовь и уважение к человеку как высшей ценности бытия (добродетель, благородство, отзывчивость); этические (добро, самоотверженность, бескорыстие); социально-политические (патриотизм, гражданственность, национальное достоинство).

Суть деятельностного критерия гуманитарной компетентности заключается в приобщении к общечеловеческим (интерсоциальным) ценностям, в включении личности в социально-значимую, нравственно-духовную, социокультурную деятельность.

Список литературы:

1. Арт-педагогика: Учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования.- Мухаметзянова, Л.Ю.-Казань: Изд-во «Данис», ФГНУ «ИПП ПО» РАО, 2014.-118 с.
2. Гильмеева, Р.Х. Особенности проектно-целевого подхода к реализации ФГОС профессионального образования в преподавании гуманитарных дисциплин / Р.Х. Гильмеева., В.Н. Корчагин, Л.Ю. Мухаметзянова., В.В. Аксёнов, Г.А. Шайхутдинова.– Казань.: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2014. – 126 с. Универсальный энциклопедический словарь. - М.: Эксмо; Большая Российская энциклопедия, 2003. – 1552 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 151901«Технология машиностроения». Утвержден приказом Министерства образования науки Российской Федерации от «12» ноября 2009 г. № 582[Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://window.edu.ru>
4. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

УДК 51(091)

Гильмуллин М. Ф.

к.п.н., доцент кафедры математического анализа, алгебры и геометрии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга
E-mail: gilt_edged@mail.ru

**УЧЕБНЫЕ СИТУАЦИИ И ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ИСТОРИИ МАТЕМАТИКИ**

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования исторического компонента математико-методической культуры будущего учителя математики. Важнейшим средством в соответствующей методике обучения истории математики являются учебные ситуации профессионального развития и учебные историко-методические задачи.

Ключевые слова: история математики, будущие учителя математики, математико-методическая культура учителя, формирование исторического компонента, учебные ситуации профессионального развития, учебные историко-методические задачи.

Gilmullin M. F.

к.п.н., associate professor of the mathematical analysis, algebra and FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
E-mail: gilt_edged@mail.ru

**EDUCATIONAL SITUATIONS AND TASKS AS MEANS
PROBLEM TRAINING OF FUTURE TEACHERS
MATHEMATICS STORIES**

Abstract: The article is devoted to the formation of the historical component of the mathematical-methodological culture of future teachers of mathematics. A critical means in the proper methods of teaching the history of mathematics are the educational situations of professional development and educational historical-methodological tasks.

Keywords: history of mathematics, future math teachers, teacher's mathematical-

methodological culture, formation of historical component, educational situations of professional development, ed-ucational historical-methodological tasks.

Основное назначение современного учителя математики – средствами обучения предмету оказывать учащемуся своевременную помощь в комплексном развитии его личности. Готовность выполнять такую функцию обеспечивается системой сформированных у будущего учителя профессионально ориентированных качеств, составляющих ядро его будущей профессиональной культуры. Именно на их формирование у студентов-математиков, на каком-то заранее заданном уровне, и должно быть направлено обучение всему комплексу учебных дисциплин, предусмотренных стандартом высшего образования для педагогического вуза. Наше исследование касается проблемы использования потенциала истории математики для формирования математико-методической культуры будущего учителя. Для выделения тех профессионально ориентированных качеств будущего учителя математики, которые могут быть сформированы у него в процессе обучения истории математики, используется термин «исторический компонент математико-методической культуры» (ИКММК) будущего учителя математики. Проблеме его формирования посвящено большинство наших работ, в частности [2].

В структуре ИКММК будущего учителя математики выделяются следующие состав-ляющие: содержательно-знаниевая, деятельностно-операционная, диалогово-рефлексивная. Содержательно-знаниевая составляющая с образовательной функцией является информа-ционной основой для построения учителем личной методической системы обучения на основе знаний отдельных исторических фактов, закономерностей развития математической культуры или её отдельных содержательно-методических линий. Основная функция деятельностно-операционной составляющей исторического компонента – способствовать формированию у студентов деятельностной основы их профессиональной культуры. Эта составляющая реализует результативную функцию. Диалогово-рефлексивная составляющая реализует координирующую и ценностно-ориентационную функции. Составляющие ИКММК образованы из взаимосвязанных групп профессионально ориентированных качеств, в которые мы их объединяем по функциональной направленности (Таблица 1).

Под формированием исторического компонента математико-методической культуры понимается процесс наполнения личного опыта учебной или квазипрофессиональной деятельности студента отдельными, хотя и взаимосвязанными качествами или их группами из названных его составляющих. Степень выраженности показателей критериев по каждой составляющей является основанием для выделения уровней сформированности ИКММК бу-дущего учителя: начальный, средний, высокий, определяемых соответственно репродуктив-ной, репродуктивно-продуктивной и творческой деятельностью студента.

В предлагаемой нами методической системе обучения истории математики в качестве основного средства и механизма формирования элементов профессиональной культуры будущего учителя используется система учебных ситуаций. Теоретико-методологические основы использования учебных ситуаций и задач профессионального развития разрабатываются в работах В.П. Беспалько, В.А. Гусева, А.Л. Жохова, В.А. Кузнецовой, В.А. Мазилова, И.Я. Лернера, В.В. Серикова, А.В. Ястребова и др.

Учебная ситуация – это определенное сочетание условий, которые могут сложиться в учебном процессе стихийно или могут быть созданы преподавателем для достижения намеченных образовательных результатов с использованием соответствующих средств [4, с. 204]. Мы используем учебные ситуации, представляющие интерес с точки зрения формирования ИКММК. Они называются учебными ситуациями профессионального развития (УСПР). Под ними понимаются

случайно встречающиеся или специально создаваемые в процессе обучения жизненно или личностно важные для ученика ситуации, требующие выбора своей позиции и действий по их разрешению и потому способствующие формированию у них тех или иных мировоззренческих установок и микромеханизмов или профессионально значимых качеств.

Таблица 1

Структурно-интегративная модель исторического компонента
математико-методической культуры будущего учителя математики

Подструктуры исторического компонента математико-методической культуры		
диалогово-рефлексивная составляющая	деятельностно-операционная составляющая	содержательно-знаниевая составляющая
профессиональные мотивы, эмоции, оценки	профессиональные умения и навыки	профессиональные знания
культурдиалогические; рефлексивно-оценочные и развивающие; ценностно-ориентационные; прогнозирующие, транслирующие.	целесолагающие; источниковедческие и аналитико-синтетические; организационно-конструктивные; содержательно-генетические; содержательно-методические; мотивационно-развивающие.	объектные; методологические; отечествоведческие; образовательные.

Аналогичные понятия – учебная мировоззренческая ситуация, социальная ситуация профессионального развития – используются в [4, с. 66] и [6, с. 156]. Практически, используемые нами учебные ситуации профессионального развития обладают характеристическими свойствами проблемных ситуаций (объективность, целенаправленность, мотивационность, развитие, самостоятельность, активность, поисковость, потребность, жизненность, рассогласованность информации и др.) [5, с. 92].

Формирование элементов математико-методической культуры будущего учителя математики в процессе обучения истории математики происходит на деятельностной основе. Под историко-математической деятельностью в данном контексте понимается следующая система деятельностей: ориентировка в УСПР и формирование мотива её использования в своей профессиональной деятельности, выбор методов, средств разрешения ситуации и решение задач, созданных ситуацией. УСПР побуждает учащегося к соответствующим действиям. Результатом такой деятельности является приобретение профессионального опыта разрешения соответствующих ситуаций и формирование качеств профессиональной культуры (иначе трудовых действий учителя [8]).

УСПР могут организовываться в процессе беседы по поводу какого-нибудь фрагмента исторического или методического материала, с помощью серии задач с историко-математическим содержанием, но обогащенных соответствующим образом подобранными развивающими заданиями. С точки зрения культурологии подобная беседа фактически начинает диалог культур ее участников («Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форма диалога и взаимопо-рождения этих культур...это изобретение мира впервые» [1, с. 289]). Во время беседы студенты становятся, возможно, и не сразу, соучастниками создаваемой ситуации и процесса ее разрешения.

Инструментом создания УСПР является произведение культуры, встречающееся как фрагмент исторического текста, или соответствующим образом переформулированное или даже реконструированное учителем, и побуждающее учащихся к самостоятельной познавательной деятельности. Произведениями культуры при обучении истории математики понимаются элементы математики, представленные в любом из его возможных воплощений, например, математические и культурно-исторические тексты, содержащие фрагменты, относящиеся к предмету истории математики.

Инструментом обучения способам деятельности в нашей методике обучения истории математики являются учебные задачи. Цель и результат выполнения любой учебной задачи – изменение субъекта деятельности, а не ее предмета (учебного материала), т.е. «выращивание» каких-то необходимых субъекту личностных качеств. Тогда учебный материал – это средство деятельности субъекта, средство его личностного изменения. В традиционной постановке цель обучения иная: обучающийся должен усвоить учебный материал на некотором уровне. Проблема как раз и видится в том, чтобы средством, хотя традиционно и считающимся полезным «для всех» («программный материал»), не подменять цель.

В трактовке понятий «учебная деятельность», «учебная задача» мы следуем тому их пониманию, которое развивается в работах В.В. Давыдова и его последователей, придавая ему еще и методический смысл [3, с. 159-160]. Это вполне согласуется с традицией и структурой учебной задачи, выделенной в работах известных методистов-математиков (Ю.М. Колягин, В.И. Крупич и др.).

Организирующим ядром УСПР является учебная историко-методическая задача (УИМЗ). УИМЗ является материализацией УСПР в форме конкретной задачи с историко-математическим содержанием и содержащая систему заданий, раскрывающих совокупность противоречий данной УСПР, а их успешное выполнение реализует в определенной степени достижение намеченных образовательных результатов. УИМЗ состоит из двух компонентов: некоторого массива содержательных данных и совокупности формирующих или развивающих заданий для студентов или учащихся, согласованных с произведением культуры, с предметными данными и несущих в себе какие-либо функции – воспитательные, развивающие или учебные. Для описания массива данных обычно используются слова: «Дано», «Известно». Среди учебных заданий должны быть и такие, которые направляют студентов на выработку у себя определенных личностных, профессионально значимых качеств и способствуют формированию профессионального опыта. В числе таких качеств могут быть группы профессиональных качеств, зафиксированные в нашей структурно-интегративной модели исторического компонента математико-методической культуры. Типы УСПР и соответствующих УИМЗ определяются ведущей целью (доминантой) – направленностью ситуаций на формирование некоторых определенных профессионально ориентированных качеств будущего учителя математики.

Нами выделены следующие 10 типов УСПР.

1. Поисково-мобилизующие, историко-аналитические и синтетические, прогностические.
2. Методолого-методические, гносеологические, поиск оснований возникновения методов познания.
3. Источниковедческие и транслирующие поиск в источниках ответов на профессионально важные вопросы об объектах знания.
4. Реконструирующие, методической направленности, воспроизводство образовательной деятельности.
5. Построение «маленьких теорий» познаваемого математического объекта в истории математики в обучении.

6. Мотивация изучения математики на историко-математической основе, методическая помощь.

7. Понимание персоналистского потенциала математики; проникновение в «лабораторию творчества».

8. Рефлексивно-оценочные, направленные на поиск основ знаний о фактах из истории, их использование в практической деятельности, в обучении.

9. Мотивация к диалогу культур, диалогизирование, создание личных произведений культу-ры, коммуникация.

10. Установление взаимосвязей развития математики и математического образования.

Приведем пример УСПР типа 2.

Дано: описание известного математического факта, понятия, формулы, алгоритма и т.п. в историческом тексте, которое, возможно, не совпадает с современным (или общепри-нятым, научным) представлением о нем.

Задания.

1. Охарактеризуйте, данный факт с позиций современной науки (математики) – почему это представление изменилось? Можете ли вы восстановить историю рассматриваемого вопроса? Решен ли вопрос (объяснен ли факт) окончательно? Какие возникли сопутствующие проблемы?

2. Какие важные методологические и методические выводы можно сделать из этого факта? Что важное утеряно, что приобретено?

Ситуация типа УСПР-2 используется, в основном, для формирования умений анализировать происхождение методов познания и обучения.

Приведем вариант УИМЗ, соответствующей рассматриваемой УСПР и использованный в нашем опыте обучения истории математики.

УИМЗ-2.

Дано: реализация деятельностного подхода в обучении требует включить в содержание обучения, кроме предметных знаний, действий, адекватных понятиям, математическим предложениям, а также различных эвристик. Обучение эвристической деятельности – значительно более сложная и вместе с тем гораздо более важная проблема, чем обучение гото-вым, сложившимся приемам решения задач. Неявно эвристики присутствуют в любой математической деятельности.

Задания.

1. Термин «эвристика» (по греч. «отыскиваю, открываю») используется в философии, педагогике, психологии, предметных методиках, логике, теории искусственного интеллекта в различных значениях. Например: специальные методы, используемые в процессе открытия нового (эвристические методы) [9, с. 106]; область исследований, предметом которой явля-ются методы и правила, как делать открытия и изобретения [7, с. 208]. Можете ли предло-жить свое определение, что такое «эвристика»?

2. Что понимается в методике обучения математике под эвристикой? Как вы думаете, почему эвристики в обучении математике явно не выделяются?

3. Большое внимание уделяется эвристике в известных методических работах Д. Пойа. Особо ценной представляется его методическая таблица «Как решать задачу» и «Краткий эвристический словарь». Изучите ступени эвристического процесса решения учебных математических задач по Пойа [7].

4. Можно сказать, что методы эвристики древнее, чем методы строгой дедуктивной математики. Попробуйте обосновать такое утверждение. Можете ли вы назвать философов и математиков, исследовавших эвристические методы?

5. Одним из родоначальников диалектики был Сократ (470-399 до н. э.). Ему приписывается метод нахождения истины при помощи диалогов. Применяются ли они в обучении математике и как? Что можете сказать о маевтике (повивальном искусстве)

Сократа?

6. В понимании Декарта эвристическая деятельность представляет собой интуицию, непосредственное усмотрение связей и отношений между различными предметами и явлениями. Какова роль интуиции в решении математических задач?

7. Изучите такие разновидности эвристического метода, как «метод целесообразных задач», разработанный С.И. Шохор-Троцким, катехизический метод, в частности, примеры этого метода в педагогических статьях Л.Н. Толстого.

8. В методике обучения математике выделены различные эвристические приемы: элементарных задач, предельного случая, вспомогательной фигуры, восходящего анализа, су-перпозиции (решение задач в частных случаях), вспомогательных неизвестных и др. Одним из методов обучения эвристикам можно считать методику решения «ключевых» задач Р.Г. Хазанкина. Можете ли вы дать краткие характеристики этих приемов?

9. Обладают ли эвристичностью общенаучные методы познания: аналогия, наблюдение и опыт, анализ и синтез, индукция и дедукция, обобщение, абстрагирование, конкретизация?

10. При решении геометрических задач используется такая эвристика, как «метод площадей». Некоторые методы решения тригонометрических уравнений тоже можно назвать эвристическими. Приведите примеры таких задач и уравнений.

Совокупность предлагаемых УСПР и УИМЗ является эффективным средством формирования профессионально ориентированных качеств ИКММК будущего учителя математика, если:

(а) каждая ситуация и задача задается соответствующим предполагаемым результатом учебной деятельности – запланированными элементами математико-методической культуры или их взаимосвязанными группами;

(б) материализованной базой и инструментом их создания являются произведения культуры, обогащенные развивающими заданиями для данной формы деятельности.

Список литературы:

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
2. Гильмуллин М.Ф. Формирование исторического компонента математико-методической культуры студентов при обучении истории математики в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009. – 230 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Жохов А.Л. Мировоззрение: становление, развитие, воспитание через образование и культуру: Монография. – Архангельск: ННОУ «Институт управления»; Ярославль: Ярославский филиал ИУ, 2007. – 348 с.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
6. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы: Учебное пособие / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.
7. Пойа Д. Как решать задачу. – М.: Госуд. учебно-пед. изд-во, 1961. – 207 с.
8. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> (дата обращения: 15.03.2016).
9. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 2002. – 224 с.

УДК 330.341

Гилязова А. А.

к.э.н., докторант кафедры

социальной работы, психологии и педагогики

ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский

технологический университет» Россия, Казань

E-mail: Beata13@inbox.ru

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ФОРМИРУЕМЫХ КОМПАНИЕЙ ЦЕЛЕЙ И ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация: В существующих подходах к лидерству одной из стратегических целей выступает приведение целей и ценностей сотрудников в соответствие с целями и ценностями корпоративной культуры. Формирование целей и ценностей сотрудника зависит от его внутренней культуры, основы которой закладываются с самого раннего периода развития человека. Важная роль в ее формировании отводится учреждениям образования. Особенно в период обучения в высших учебных заведениях, что повышает актуальность вопроса влияния содержания образовательных программ на внутреннюю культуру будущего сотрудника.

Ключевые слова: внутренняя культура, рабочая программа, функции федеральных государственных стандартов, формирование и значение оценочных средств.

Gilyazova A. A.

Ph. D, doctoral candidate of department social work, psychology and pedagogics

Kazan National Research Technological University Russia Kazan

E-mail: Beata13@inbox.ru

EDUCATION AND CULTURE IN SYSTEM OF THE PURPOSES AND VALUES FORMED BY THE COMPANY

Abstract: In the existing approaches to leadership of one of strategic objectives reduction of the purposes and values of employees in compliance with the purposes and values of corporate culture acts. Formation of the purposes and values of the employee depends on his internal culture which foundation is laid since the earliest period of development of the person. The important part in her formation is assigned to establishments of education. Especially during training in higher educational institutions that increases relevance of a question of influence of maintenance of educational programs on internal culture of future employee.

Keywords: internal culture, working program, functions of federal state standards, formation and value of estimated means.

Роль системы образования сложно переоценить, что нашло отражение в выполняемых функциях организационных форм учебного процесса. Одной из них выступает функция воспитания, в рамках которой закладываются основы внутренней культуры будущего сотрудника. Как известно одной из важнейших задач современных корпораций является создание эффективной организационной культуры, где одной из доминирующих стилей управления выступает управление отношениями. Усилия организаций направлены на сближение целей и ценностей сотрудников с целями и ценностями, разработанными руководством. Анализ сформированных у специалиста определенных качеств способствует исследованию содержания образовательных программ и функций разработанных федеральных государственных стандартов.

Рабочая программа дисциплины включает цели изучения дисциплины, соотнесенные с требованиями к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, включая перечень формируемых компетенций

(общекультурных, или профессиональных, или и тех, и других) с описанием признаков их проявления, что позволяет конкретизировать качества, которыми должен обладать студент по окончании изучения дисциплины, а также выделить задачи изучения дисциплины, конкретизированные в форме получаемых студентами базовых знаний, умений и навыков. Формулировка задач изучения дисциплины в форме планируемых результатов ее освоения должна быть адекватна подходу, заложенному в основе федеральных государственных стандартов. Результаты освоения дисциплины могут включать знания и умения из базовой части структуры основной образовательной программы либо быть четко ориентированными на ее вузовскую часть, подчеркивая специфику дисциплины в профиле подготовки бакалавров.

Необходимо также раскрыть место дисциплины в профессиональной подготовке выпускника в соответствии со структурой основной образовательной программы, разработанной на основе федеральных государственных стандартов, ее связь с рядом других дисциплин, являющихся базой для освоения данной дисциплины, что позволяет развить преемственность, логическую связь в получении знаний, сформировать комплексную картину, получаемой специальности. Основные принципы построения содержания дисциплины предусматривают: наличие структуры, интегративного междисциплинарного подхода (для дисциплин профессионального цикла), опору на современные трактовки терминов, обращение к современной методологии наук, обращение к инновационным методам исследования и т.д.

Состав трудоемкости учебной дисциплины (распределение часов по темам и видам учебных занятий) рассматривается по видам занятий (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы и т.д.) с указанием номеров семестров и используемых методов обучения, что позволить студенту наглядно оценить предстоящий объем работы, скорректировать свое время, организовать свою научно – исследовательскую работу. Возможно материал, представленный в программе будет недостаточен для понимания определенной темы или вызывает больший интерес, чем отведено время, что подлежит корректировке при обращении обучающихся. В программу дисциплины помимо традиционных методов обучения необходимо включить инновационные методы релевантные задачам формирования компетенций, что позволит повысить объем усвоенной информации, а также интерес к изучаемой дисциплине.

Содержание дисциплины, структурированное по темам учебных занятий с краткими аннотациями позволяет раскрыть предстоящие для изучения темы, ознакомиться с вновь вводимыми понятиями и определениями. Виды текущего, рубежного и итогового контроля учебной деятельности студентов по дисциплине с указанием количества контрольных проверок, времени проведения и используемых оценочных средств, в том числе, инновационных для оценки компетенций в итоговом контроле, что позволит повысить уровень освоения дисциплины. Информацию по самостоятельной работе студентов раскрывают по видам, то есть в аудитории под контролем преподавателей и внеаудиторная самостоятельная работа, включая темы, трудоемкость, виды учебных заданий, виды контрольных мероприятий, что имеет важное значение при развитии у будущего специалиста качества самоорганизации.

Примеры оценочных средств, в том числе в тестовой форме для оценки качества освоения дисциплины позволяют снизить уровень стресса при выполнении данных работ. Учебно – методическое и техническое обеспечение дисциплины, включая перечень основной и дополнительной литературы, методические рекомендации (материалы) преподавателю и методические указания студентам, перечень вычислительной техники и технических средств обучения, автоматизированных обучающих систем и интернет – ресурсов отражают для формирования навыков самостоятельного поиска информации, а также в помощь наиболее эффективно организовать самостоятельную работу студента не только в рамках основных

организационных форм учебного процесса, но и во внеаудиторное время.

При разработке рабочей программы необходимо руководствоваться следующими принципами: каково содержание и сущностные характеристики проявления каждой компетенции, в формировании которой участвует данная дисциплина; как и с помощью каких методов обучения следует формировать компетенции при изучении данной дисциплины; какие признаки освоения компетенций и на каких уровнях должен продемонстрировать студент в рамках промежуточных аттестаций и итоговой аттестации; с помощью каких оценочных средств и шкал можно оценивать наличие компетенций у студентов по данной дисциплине. Для того, чтобы привести перечисленные принципы в действие необходимо руководствоваться методическими рекомендациями по подготовке, чтению и проведению лекций, семинарских и практических занятий, организации самостоятельной работы.

Организация уровневого образования на основе федеральных государственных стандартов позволяет конкретизировать учебный процесс, что дает возможность подготовить специалистов, востребованных на рынке труда.

Федеральные государственные образовательные стандарты:

- позволяют осуществить пересмотр содержания образования, его структурирование на основе модулей
- изменение организационных форм образовательного процесса
- обновление и обогащение аттестационных и оценочных процедур, форм, способов совершенствование моделей обучения
- освоение инноваций в сфере управления и в сфере подготовки педагогических кадров
- обновление учебно – методического сопровождения; усиление междисциплинарных связей
- разработка мер по повышению мотивации студентов и усилению их ответственности за результаты учебного процесса; расширение академических свобод вузов
- усиление гибкости и адаптивности стандартов по отношению к местным, региональным, национальным и международным контекстам; ориентацию результатов образования на ориентацию результатов образования на требования рынков труда
- введение новых единиц трудоемкости в учебном процессе; реализацию студенто – ориентированной направленности образовательного процесса при формировании условий реализации программ
- освоение преподавателями и студентами современных методов преподавания и обучения, понимание их связи с формированием компетенций в контексте российского и международного опыта
- изменение подходов к образовательной деятельности, информационному сопровождению и проектированию учебных ситуаций, включая широкое использование индивидуальных и групповых проектных методов, проблемного обучения, направленного обучения в форме небольших групповых проектов
- использование многообразных методов оценивания, основанных на теории педагогических измерений

Текущая тенденция на рынке труда характеризуется отсутствием кадров технических специальностей и переизбытком выпуска по экономическим специальностям, то есть наблюдается не соответствие полученной специальности выполняемым должностным обязанностям, что не способствует качеству выполняемых обязанностей. Предложения на рынке труда не соответствуют ожиданиям работодателей, что объяснимо влиянием тенденций в формируемых организационных культурах. С целью снижения затрат и повышения уровня инновационной активности компании все больше прибегают к применению различного рода методов, направленных на совершенствование ключевых бизнес – процессов. И здесь важна не

только внутренняя культура сотрудника, но и сформированные компетенции, так как совершенствованию предшествует исследование и анализ существующей ситуации с целью выявления возможностей повышения эффективности, что возможно при наличии у сотрудника определенного опыта и критического мышления.

Аналізу большого объема информации способствуют и разработанные Тони Бузаном ментальные карты. В основе составления ментальной карты заложен креативный подход, поэтому ее вид имеет разнообразные формы (рис.1).



Рис. 2. Пример составления ментальной карты

Техника составления ментальной карты проста. Необходимо взять лист бумаги и цветные карандаши. Затем в центре выделяется основная мысль, от которой идут ее составляющие. Размер ментальной карты зависит от удобства усвоения отраженной информации.

Для обеспечения рынка труда кадрами, соответствующими определенным требованиям работодателей, разработаны компетенции, формирование которых происходит на основе разработанной учебной программы дисциплины, в рамках лекционных, практических, семинарских занятий, аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, а для оценки остаточных знаний применяются различного рода оценочные средства. Одной из форм оценочных средств выступают тесты различной направленности. Содержание тестов зависит от преследуемых целей: контроль остаточных и входных знаний и т.д. Процесс разработки тестов можно представить в виде ступеней лестницы, где каждая ступень соответствует определенному этапу работ:

РАЗРАБОТКА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ТЕСТА

- ✓ 1 этап определить подход к созданию теста и интерператации результатов измерения (нормативно – ориентированный, критериально – ориентированный или смешанный)
- ✓ 2 этап разработать спецификацию теста, осуществить априорный выбор длины теста, форм его заданий и времени его выполнения; разработать задания; определить структуру теста и стратегию расположения заданий
- ✓ 3 этап разработать инструкции по выполнению теста (краткую и развернутую), инструкции по проверке в том случае, если привлекаются эксперты
- ✓ 4 этап отобрать задания в тест и ранжировать их согласно выбранной стратегии

предъявления на основании априорных авторских оценок трудности заданий

- ✓ 5 этап провести экспертный анализ качества содержания заданий и теста
- ✓ 6 этап провести экспертизу формы предтестовых заданий и оценочных шкал; переработать содержание и формы заданий по результатам экспертизы
- ✓ 7 этап провести апробационное тестирование для сбора эмпирических результатов; статистическую обработку результатов апробации
- ✓ 8 этап выполнить интерпретацию результатов обработки и наметить пути коррекции теста
- ✓ 9 этап провести чистку теста и добавить новые задания для улучшения характеристик теста (оптимизации трудности заданий, повышения их валидности, улучшения системообразующих свойств заданий, повышения надежности и валидности теста
- ✓ 10 этап повторить этап апробации для доказательства достигнутого повышения качества теста
- ✓ 11 этап установить нормы выполнения теста или пороговые баллы и построить шкалу или шкалы для оценки результатов испытуемых

Разработка компетентностного теста для итоговой аттестации имеет определенный алгоритм, выполнение которого способствует эффективному процессу получения достоверной информации [1]. Важность применения тестов заключается в формировании у будущего специалиста не только умения работать с оценочными инструментами, но готовности к отражению имеющихся знаний, компетенций, способностей и т.д. К примеру, тесты, содержащие определения одного понятия в разные периоды развития общества позволяют раскрыть эволюцию [2]. Готовность к применению оценочных средств для оценки уровня знаний повышает устойчивость к стрессам и энтузиазм в работе [3].

Одной из форм оценки является учебное портфолио. Данный термин имеет несколько определений. На наш взгляд это коллекция работ, которые всесторонне демонстрируют результаты, достигнутые учащимся, а также приложенные к этому усилия, прогресс в знаниях и умениях по сравнению с предыдущими результатами. Данная форма предполагает смещение акцента на то, что знает и умеет по данной теме и данному предмету, интеграцию количественной и качественной оценок, перенос педагогических акцентов с авторитарной оценки на самооценку. Портфолио имеет применение и в деятельности корпоративных структур. Все перечисленные меры направлены на развитие адаптационного потенциала управленческой культуры [4].

Список литературы:

1. Гилязова А.А. Роль оценочных средств в повышении качества образования современных специалистов. Теория и практика современного профессионального образования. 2015. Т. 1. С. 87-89.
2. Гилязова А.А. Формирование профессиональных предпринимательских компетенций. Международная конференция «Формирование профессиональных предпринимательских компетенций молодежи в процессе обучения предпринимательству. Сборник тезисов докладов. – М.: Московский финансово – промышленный университет «Синергия», 2014. – С. 233 – 249
3. Гилязова А.А. Влияние организационной культуры на производительность труда. В сборнике: Принципы и механизмы формирования национальной инновационной системы РФ. Точки роста инновационной экономики Труды V всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2015. С. 18-26.
4. Гилязова А.А. Развитие адаптационного потенциала управленческой культуры. В сборнике: Современные технологии и управление. Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. Филиал ФГБОУ ВПО Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского в р. п. Светлый Яр Волгоградской области. 2014. С. 447-450.

Гимадеева Д.Р.

м.н.с. НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ,
ассистент кафедры общей и этнической социологии
Института социальных наук и массовых коммуникаций
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Казань

E-mail: dinara.gimady@gmail.com

**ЭФФЕКТ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ СТИГМАТИЗАЦИИ
ЧЛЕНОВ МОЛОДЕЖНОГО СООБЩЕСТВА
ОДАРЕННЫХ «СЭЛЭТ»**

Аннотация: Теория стигматизации (наклеивания ярлыков), исходящая из постулата о реальности последствий ситуации, которая воспринимается таковой членами общества, обычно применяется для объяснения феномена девиантного поведения. Общество, как правило, склонно к негативным формам ярлыков, ограничивающих рост и развитие личности. Однако членство в сообществах, направленных на положительные качества личности (такие как одаренность) дает обратный эффект. В рамках символического интеракционизма (теории «зеркального Я» Ч.Кули), на эмпирическом материале данных социологических исследований доказывается, что причастность к сообществу одаренной молодежи стимулирует развитие соответствующих качеств среди ее членов.

Ключевые слова: стигматизация, наклеивание ярлыков, социальная идентичность, одаренность, молодежное сообщество.

Gimadeeva D.R.

м.н.с. Scientific research institute "Applied Semiotics" of AN of RT,
assistant to department of the general and ethnic sociology
Institute of social sciences and mass communications
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan
E-mail: dinara.gimady@gmail.com

**EFFECT OF POSITIVE STIGMATIZATION MEMBERS OF YOUTH COMMUNITY
PRESENTED WITH "SELET"**

Abstract: The theory of stigmatization, which believes that a situation recognized as real are real consequences. Scientists usually use this theory to explain the phenomenon of deviant behavior. Society, as a rule, tends to negative forms of labels, limiting growth and personal development. However, membership of the community to the positive qualities of the person (such as talent) gives the opposite effect. As part of the symbolic interaktsionizama (the theory of "mirror I" Ch.Kuli), it proved that the involvement of the community of talented youth encourages the development of appropriate quality to its members on the empirical sociological research data material.

Keywords: stigma, labeling, talent, social identity, youth community.

Молодежные сообщества, членство в которых, как правило, определяется сходством интересов, способностей, имеет множество преимуществ. С одной стороны, активное общение внутри сообщества стимулирует ее членов на более плодотворное развитие в заданном направлении, с другой – позволяет получить навыки работы в команде единомышленников, а также старших опытных наставников. Однако этим влияние сообщества на индивидов, входящих в эту группу, отнюдь не исчерпывается. Кроме перечисленных явных функций, сообщества выполняют и латентные (внешне не

проявляющиеся (скрытые) функции)[1]. Простым примером латентной функции является установление дружеских личных связей членов сообщества. Цель данной статьи – обосновать действие теории стигматизации в условиях молодежного сообщества (на примере сообщества одаренных «Сэлэт»).

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

1. Обосновать применение теории наклеивания ярлыков при исследовании молодежных сообществ.
2. Выделить индикаторы исследования интеллектуального потенциала, соответствующие анализу стигматизации членов молодежного сообщества.
3. Оценить особенности формирования социальной идентичности под воздействием членства в сообществе одаренной молодежи «Сэлэт».

Эмпирической базой исследования выступают результаты социологических опросов, проведенных среди участников сообщества «Сэлэт» 2012 – 2014 гг., проведенные для оценки интеллектуального потенциала данной группы с точки зрения комплексного подхода, который направлен на рассмотрение разнообразных факторов и характеристик респондентов, в том числе, социальной активности, представляющей интерес с точки зрения темы влияния членства в сообществе на социальную идентичность личности. Анкетный опрос 2012 и 2013 годов проведен в традиционной форме закрытых и полужакрытых вопросов, в 2014 году исследование на аналогичную тему было проведено с использованием закрытых вопросов для ранжирования, а также открытых.

Теория стигматизации, разработанная Г.Беккером и Э.Лемертом, была посвящена исследованию феномена девиантного поведения [2]. Ученые обратили внимание на тот факт, что общество склонно наделять ярлыками своих индивидов, исходя из определенных (часто стереотипных) представлений о норме и отклонении. В ходе исследования было доказано, что стигматизированные лица исключаются из процесса социального общения, что способствует усвоению девиантной роли и формированию девиантной идентичности.

Данная теория основана на принципах символического интеракционизма. Авторы такого подхода (Д. Мид, Г. Блумер) [3, 4] говорят о важности роли «значимых других» на формирование идентичности индивида. «Теория зеркального Я», автором которой является Ч.Кули, дал начало такой идее. Кули исходит из того, что самосознание и ценностные ориентации индивида как бы зеркально отражают реакции на них окружающих людей, главным образом из той же социальной группы[6]. Ученый отмечает, что современное общество, характеризуемое разветвленной сетью общественных институтов с многообразными функциями, дает индивиду возможность выбрать социальное «зеркало», адекватное его самоидентификации.

Синтез этих двух подходов – теории стигматизации и «зеркального Я» позволяет продемонстрировать, что членство в сообществах, где объединяющим признаком является положительное, социально одобряемое качество (в данном случае, одаренность) порождает действие такой латентной функции как положительная стигматизация. Иными словами, сам факт членства в сообществе, которое направлено на набор одаренных представителей молодежи, наделяет каждого своего участника стигмой «одаренный», «талантливый» (слово «сэлэт» с татарского переводится как талант). Зеркальное отношение со стороны сообщества как обобщенного «значимого другого» влияет на социальную идентичность личности положительно – индивид становится более активным, уверенным действующим субъектом, деятельность которого исходит из осознания собственной принадлежности к категории талантливых успешных людей.

Для подтверждения данной гипотезы эмпирическими данными, обратимся к результатам социологических исследований, проведенных среди членов сообщества «Сэлэт».

Согласно социологическому исследованию, проведенному в 2014 г., большинство (78,9 %) являются активными участниками творческих и научных конкурсов [5, с.46]. Оценка социально-политической активности исследуемых также демонстрирует достаточный уровень активности (табл.1).

Табл.1

1. Интересуетесь ли Вы тем, как развиваются события в политической, экономической жизни нашей страны?		
	2012 г. (в %)	2013 г. (в %)
1) да, внимательно слежу за развитием ситуации;	40	27
2) слежу за развитием событий, но мне это не очень интересно;	27	48
3) нет, меня это не интересует;	29,5	22
4) затрудняюсь ответить;	3,5	3

Две первые группы респондентов, которые в целом интересуются, по крайней мере, находятся в курсе основных политических, экономических вопросов в стране, составляют абсолютное большинство опрошенных, что является весьма положительным показателем, особенно учитывая молодой возраст респондентов. Основная доля членов сообщества – школьники в реальности исключены из активной политической и экономической жизни (не имеют возможности участвовать в политических выборах, в большинстве своем не распоряжаются крупными материальными средствами, не принимают решения по данным вопросам в семье).

Табл.2.

«Считаете ли Вы себя патриотом России?»		
	2012 г. (в %)	2013 г. (в %)
1) да	20	21
2) скорее да, чем нет	40	49
3) скорее нет, чем да	32	17
4) нет	5	9
5) затрудняюсь ответить	3	4

Еще один индикатор социальной активности, рассмотренный в рамках исследования – патриотизм. Чувство любви, сопереживания и гордости за родину является важной составляющей социально-политической активности, хотя и не обязательной. Оценка данного фактора является интересной в связи со спецификой исследуемого сообщества, позиционируемого как сообщество татарской талантливой молодежи.

Исходя из полученных ответов (табл.2), большинство причисляют себя к патриотам своей страны. Довольно высокий процент респондентов, давших отрицательный ответ, может быть объяснен еще не окончательно сформировавшейся гражданской идентичностью: возможно, для кого-то «я – татарстанец» является более значимой позицией, нежели «я – россиянин».

Результаты исследования 2014 года, проведенного с использованием иной формы анкеты, подтвердили полученные выводы.

Табл.3

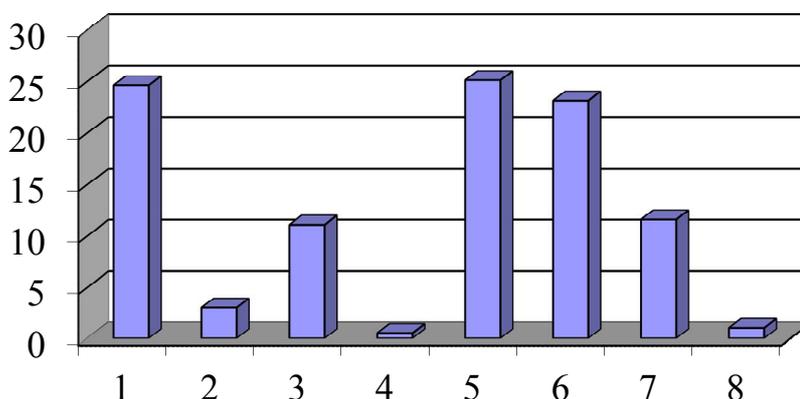
Упорядоченный ранжированный ряд и средние оценки места аспектов, касающихся социально политической активности участников опроса		
2. Проранжируйте в порядке убывания значимости пункты, характеризующие Вашу социально-политическую позицию.	Место, средние оценки	Ранг
Членство в молодежных организациях	3,02	1
Просмотр ТВ-новостей	3,53	2
Поиск информации о политических событиях в Интернете и	3,98	3

Упорядоченный ранжированный ряд и средние оценки места аспектов, касающихся социально политической активности участников опроса		
2. Проранжируйте в порядке убывания значимости пункты, характеризующие Вашу социально-политическую позицию.	Место, средние оценки	Ранг
СМИ		
Участие в голосованиях	4,44	4
Приоритет личных проблем над общественными	5,86	5
Подписан на блоги социально-политических деятелей	6,39	6
Ведение блога по злободневным вопросам	6,88	7
Недоверие к политическим институтам	6,93	8
Общение на политических форумах	7,09	9
Посещение массовых политических акций	7,28	10
Членство в политическом движении /партии	7,63	11

Таким образом, среди участников опроса преобладают общественники («членство в молодежных организациях», 1 ранг). Согласно полученным данным, опрошенные заинтересованы в получении политической информации, используя в качестве ее источников телевизионные новостные программы и Интернет. Отметим, что электоральная активность была оценена респондентами выше среднего («участие в голосованиях», ранг 4). При этом другие проявления политической активности выражены слабо («посещение массовых политических акций», 10 ранг; «членство в политическом движении /партии», 11 ранг). Политическая активность в блогосфере и на форумах находится на уровне ниже среднего в иерархии социально-политических практик опрошенных. Это отчасти объясняется тем, что для многих опрошенных в числе приоритетных оказалась такая из предложенных позиций, как «приоритет личных проблем над общественными» (ранг 5).

Образ жизни, личные предпочтения респондента в выборе сферы деятельности в свободное время – важный фактор, позволяющий оценить идентичность личности (рис.1).

Вопрос «Как Вы обычно проводите свое свободное время?»



Показательно, что на первом месте по популярности находятся такие занятия как посещение массовых мероприятий и общение в сети (по 25%), что вполне объяснимо возрастом исследуемой группы, а также доступностью этих способов времяпровождения. На втором месте оказались занятия творчеством (23%), что говорит о широте интересов и незаурядности личности респондентов. Важно отметить, что

занятия спортом наряду с проведением времени с семьей оказались на третьем месте по популярности (около 12%).

1.посещаете массовые увеселительные представления	5.общаетесь в Интернете, социальных сетях;
2.занимаетесь туризмом, охотой, рыбной ловлей;	6.занимаетесь творчеством
3.занимаетесь традиционными видами спорта;	7.дома/с семьей
4.занимаетесь экстремальными видами спорта;	8.другое;

рис.1

Замер аналогичных показателей, проведенный в 2014 году, показал следующие результаты (таблица 4).

Упорядоченный ранжированный ряд и средние оценки места аспектов, касающихся образа жизни участников опроса		
3. Перед Вами список понятий, характеризующих Ваш образ жизни. Проранжируйте их в порядке убывания значимости (на первом месте – самый значимый, который относится к Вам наиболее точно, на последнем – что совершенно не подходит).	Место, средние оценки	Ранг
Занятия творчеством	3,60	1
Помощь семье, домашние дела	4,37	2
Совмещение работы и учебы	4,72	3
Пассивный отдых (чтение книг, просмотр фильмов, время в Интернете)	5,42	4
Активный отдых (туризм, путешествия)	6,04	5
Занятия спортом редко	6,39	6
Дополнительное, второе высшее образование, курсы	6,42	7
Занятия спортом каждый день	6,84	8
Соблюдение диетического (здорового) питания	7,19	9
Посещение кафе быстрого питания (фаст-фуд)	7,96	10
Прием витаминов, периодическая диагностика здоровья (УЗИ, анализы, специалисты)	8,67	11
Алкогольные напитки по праздникам	10,79	12
Алкоголь при встречах с друзьями	11,30	13
Курение	11,65	14

Анализ личных компетенций и достижений по результатам опроса 2014 г. позволил сделать вывод, что большинство опрошенных (78,9%) являются активными участниками творческих конкурсов, студенческих фестивалей (рис. 2), в то время как показатели научной активности находятся на среднем уровне.

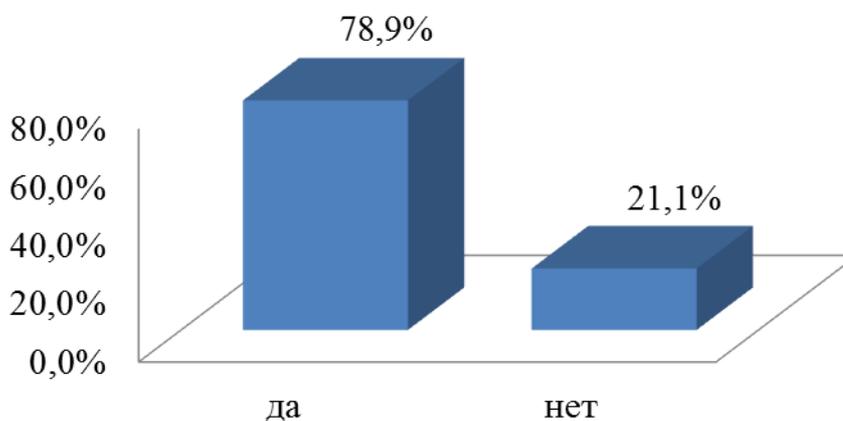


Рисунок 2. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Являетесь ли Вы активным участником творческих конкурсов, студенческих фестивалей?»

Так, чуть более половины опрошенных принимают участие в научных конференциях и являются победителями научных конкурсов любого уровня (по 52,6%). Отметим, что чаще всего опрошенные принимают участие в научных мероприятиях вузовского и республиканского уровней: в конференциях – 33,3% и 26,3% соответственно (рисунок 2), в конкурсах – 33,3% и 24,6% соответственно (рисунок 3). В научных мероприятиях общероссийского и международного уровня опрошенные участвуют значительно реже: в конференциях – 10,5% и 5,3% соответственно (рисунок 2), в конкурсах – 7% и 1,8% соответственно.

Анализ данных социологических исследований подтверждает теоретическую гипотезу о том, что члены сообщества отличаются более высоким уровнем социальной активности. Таким образом, применение теории стигматизации к оценке деятельности различных молодежных сообществ дает дополнительный аргумент, подтверждающий положительное воздействие деятельности данной организации на членов сообщества. Данный эффект можно обозначить как «положительная стигматизация», которая выражается в том, что члены сообщества становятся обладателями определенной стигмы – носителя социально-одобряемых качеств, которая побуждает их к более активной деятельности, приводит к реальным результатам.

Список литературы:

1. Беккер Г. Девиантность как следствие "наклеивания ярлыков" // Контексты современности - II. Хрестоматия. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2001. С.145-149.
2. Кравченко С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. М.: Экзамен, 2002. С. 315.
3. Социология: в 3-ех томах: словарь по книге. — М.: Социологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. В. И. Добренъков А. И.Кравченко. 2003-2004. URL: <http://www.psyoffice.ru/slovar-s215.htm>
4. Шакирова Д.М., Е.П. Носкова, Д.Р. Гимадеева. Оценка интеллектуального потенциала одаренной молодежи в структуре молодежных сообществ. // Социология образования. – 2014. -- №11. – С.42-54.
5. Blumer H. Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead, in: Blumer H. op. cit.
6. Mead G.H. Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 1934.

УДК 004.9:378

Голицына И. Н.

к.ф.-м.н., доцент кафедры инжиниринга программного обеспечения
ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, Казань

E-mail: golitsina@mail.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: В статье обсуждается возрастающая актуальность принципов проблемного обучения в условиях развития электронной информационно-образовательной среды высших учебных заведений.

Ключевые слова: проблемное обучение, электронная информационно-образовательная среда, Образование 1.0, Образование 2.0, Образование 3.0, веб-сервисы, учебное содержание, учебная деятельность, поведение студентов

Golitsyno I. N.

к.ф. - м of N, the associate professor of engineering of the software
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

E-mail: golitsina@mail.ru

**PROBLEM TRAINING IN ELECTRONIC
TO THE INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT**

Abstract: In the paper the increasing relevance of the principles of problem-based learning in the conditions of development of electronic information-educational environment of higher education institutions is discussed.

Keywords: problem-based learning, electronic information-educational environment, Education 1.0, Education 2.0, Education 3.0, Web services, educational content, learning activities, students' behavior

Одним из последствий повсеместного развития информационно-коммуникационных технологий стало формирование сетевой экономики, при которой экономическая деятельность осуществляется в сетевом окружении. В сети меняется характер конкуренции - преобладающим становится соперничество творческих способностей, а не готовых товаров и услуг, в ней обесцениваются повторы и автоматические операции, а оригинальность, воображение и способность к творчеству растут в цене. В связи с этим возрастают требования к образовательным учреждениям, которые должны способствовать формированию специалистов нового поколения с высоким творческим потенциалом, что в свою очередь приводит к тому, что использование технологий проблемного обучения становятся все более актуальными.

Новые образовательные стандарты высшего образования расширяют рамки учебного заведения в сторону формирования образовательной информационно-коммуникационной среды. «Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) организации должна обеспечивать: взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет» [4].

Наряду с внутренними ресурсами образовательной организации действенным механизмом развития электронной образовательной среды становятся общедоступные веб-сервисы. В свою очередь, веб-сервисы являются основой, на которой развиваются образовательные стратегии Образования 2.0, и они являются инструментом, который используется для развития технологии личностно-ориентированного Образования 3.0 [1].

Развитие технологий образования трансформирует роль преподавателей из источника знаний в руководителя создания совместных знаний, Методы обучения эволюционируют от репродуктивных технологий e-learning через технологии e-learning с элементами продуктивной учебной деятельности к продуктивным методам обучения в контекстной образовательной среде. В таблице 1 приведено сравнение характеристик технологий Образование 1.0- 3.0 [5] с соответствующими характеристиками проблемного обучения [3].

Как видно, логика развития современных технологий образования полностью соответствует логике проблемного обучения, которое повышает степень творческой активности и познавательной самостоятельности обучаемых. Система методов проблемного обучения, основанная «на идее органической связи метода с содержанием, единства социальных целей образования, видов деятельности обучающего и закономерностей усвоения обучаемым знаний и способов деятельности» [3], отвечает тенденциям развития технологий современного образования.

Главная роль преподавателя. Технологии, доступные студентам, требуют изменения роли преподавателей в рамках учебного процесса. Веб-сервисы позволяют преподавателям рассылать задания по электронной почте, использовать целевые

группы в социальных сетях для обсуждения учебных вопросов, использовать облачные ресурсы для хранения учебного материала, создавать электронные учебные ресурсы по дисциплинам.

Таблица 1. Сравнение технологий Образования 1.0-3.0 [5] и проблемного обучения [3] в высшем образовании

Характеристики	Образование 1.0	Образование 2.0	Образование 3.0	Проблемное обучение
Главная роль преподавателя	Источник знаний	Руководство и источник знаний	Руководитель создания совместных знаний	Организация самостоятельной познавательной деятельности
Соглашения о содержании	Традиционные авторские материалы	Авторское право и свободные / открытые образовательные ресурсы для студентов в рамках дисциплины, иногда межуниверситетские	Бесплатные / открытые образовательные ресурсы, создаваемые и поддерживаемые студентами во многих учреждениях, дисциплинах, нациях, дополненные оригинальными материалами, созданными для них	Средство активизации познавательной деятельности, организации самостоятельной работы при изучении нового материала
Учебная деятельность	Традиционная, эссе, задания, тесты, некоторая групповая работа в классе	Традиционные подходы переданы более открытым технологиям; усиление сотрудничества в учебной деятельности; еще в значительной степени ограничены институциональными и аудиторными границами	Открытая, гибкая учебная деятельность, направленная на создание возможности для студенческого творчества; социальные сети за пределами традиционных границ дисциплины, учреждения, нации	Учебная деятельность учащихся по усвоению знаний и способности путем анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством выдвижения предположений, обоснования и доказательства гипотез
Поведение студентов	Во многом пассивное усвоение	От пассивного к активному усвоению, формирующееся чувство сопричастности к образовательному процессу	Активное, сильное чувство собственности к образованию, созданию ресурсов и возможностей, активный выбор	Умственная работа направлена на осознанное усвоение новых понятий, активизацию мыслительной деятельности и формирование интеллектуально активной личности

Веб-сервисы можно использовать на всех уровнях организации учебного процесса, руководить самостоятельной работой студентов, отвечать на их вопросы, разбирать сложные задания, на которые не хватает времени на занятии, давать задания по самостоятельному использованию веб-ресурсов. В информационной среде веб-сервисы могут использоваться для организации сотрудничества студентов и преподавателей в рамках учебного процесса, они являются инструментом

персонализации обучения студентов [2].

Таким образом, создаются дополнительные условия для организации проблемного преподавания - деятельности преподавателя по обеспечению условий проблемного учения путем преднамеренного создания системы последовательных проблемных ситуаций и управления процессом их разрешения обучаемыми.

Соглашение о содержании. Учебное содержание многих современных дисциплин быстро изменяется в соответствии с развитием новых технологий, что требует постоянного обновления соответствующих учебных ресурсов.

Создание такого рода ресурсов позволяют формировать виртуальную образовательную среду, обладающую свойствами, соответствующую характеру профессиональной подготовки современных специалистов. Объединяя различные общедоступные интернет - инструменты, преподаватели могут формировать условия для сотрудничества студентов, создания и совместного использования ими собственного учебного контента.

Создавая целевую группу в социальной сети, преподаватель имеет возможность превратить ее в учебный ресурс, отслеживая и добавляя актуальную информацию в предметной области дисциплины.

Для создания новых учебных ресурсов можно использовать Викиучебник (<https://ru.wikibooks.org/wiki/>) - коллекцию учебников с открытым содержанием. Разработанный в Викиучебнике курс может содержать гиперссылки, поясняющие используемую терминологию, учебный контент может постоянно обновляться вместе с обновлением связанных с ним интернет – страниц [6].

Для самостоятельного создания учебных ресурсов можно использовать образовательные облачные ресурсы, такие как портал «Образовательное облако» (<http://ooblako.ru/>), основой для Облака является система управления образовательным процессом (LMS, Learning Management System) Moodle. Использование возможностей облачных вычислений позволяет формировать контекстную образовательную среду, позволяющую организовать взаимодействие всех участников учебного процесса для продуктивной учебной деятельности.

Нами совместно со студентами направления «Прикладная информатика (в образовании)» на занятиях по курсу «Проектирование информационных систем в образовании» была организована разработка в LMS Moodle электронного образовательного ресурса «Информационные системы в образовании».

Разработанный ресурс имеет следующую структуру:

теоретическая часть разбита на разделы, которые содержат сведения по следующим темам:

1. Типы обучающих систем
2. Электронные учебники
3. Тестовые компьютерные системы
4. Электронные учебные курсы
5. Международные стандарты SCORM и Tin Can API.
6. Международные стандарты AICC, IMS, ADL
7. Системы управления учебным контентом LCMS
8. Системы управления обучением LMS
9. Коммерческие LMS
10. SAAS/CLOUD LMS
11. Свободно распространяемые LMS
12. LMS MOODLE
13. LMS Blackboard Learn
14. Виртуальные среды обучения VLE
15. Понятие PLE (personal learning environment) и POLS (personal online learning space)

16. Массовые открытые онлайн курсы MOOC
17. Система онлайн обучения edX
18. Система онлайн обучения Coursera
19. Системы Global Learning, The Global Education and Leadership Foundation, XuetangX
20. Российская национальная платформа открытого образования
21. Технология wiki в образовании
22. Проекты Викиверситет (Wikiversity) и Викиучебник (Wikibooks)
23. Технология BYOD в образовании
24. Мобильные приложения в образовании

Количество разделов соответствует количеству студентов в группе. Каждый раздел теоретической части снабжен тестами с разными видами вопросов: однозначный выбор, многозначный выбор, на соответствие, открытый ответ.

Работа была организована следующим образом: каждому из студентов академической группы было предложено:

- выбрать теоретический раздел из предложенного списка;
- самостоятельно подобрать учебное содержание для раздела;
- сделать доклад с презентацией по теме раздела;
- подготовить текст для загрузки в **LMS Moodle**;
- разработать тесты к разделу;
- загрузить текст в LMS Moodle, снабдить его необходимыми гиперссылками и иллюстрациями;
- создать тесты в **LMS Moodle**.

В ходе выполнения проекта была организованы следующие виды учебной деятельности:

- информационный поиск для формирования учебного содержания по теме выбранного раздела, который студенты провели с использованием ресурсов Интернет;
- анализ и структурирование информации для наполнения соответствующего раздела и разработки тестов;
- редактирование текста по общему шаблону;
- загрузка текста в LMS Moodle;
- разработка теста из 10 вопросов;
- загрузка теста в LMS Moodle.

Разработанный электронный образовательный ресурс «Информационные системы в образовании», размещен на портале Казанского федерального университета (<http://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=1002>), на рис.1,2 приведены фрагменты ресурса.

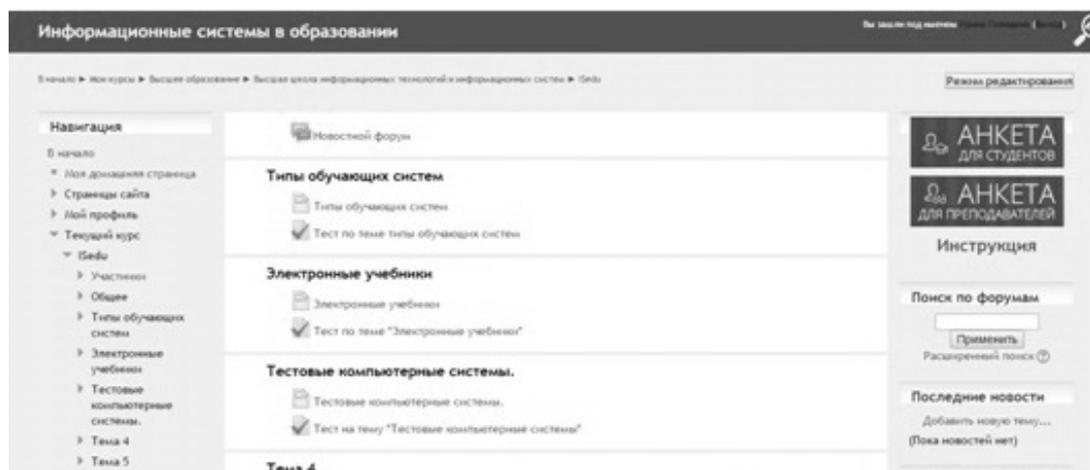


Рис.1. Первая страница ресурса «Информационные системы в образовании»

Учебная деятельность. Предложенная учебная деятельность по разработке электронного образовательного ресурса способствует развитию следующих профессиональных компетенций бакалавра направления подготовки 09.03.03 Прикладная информатика [4]:

- способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-4);
- способность проводить описание прикладных процессов и информационного обеспечения решения прикладных задач (ПК-7);
- способность осуществлять презентацию информационной системы и начальное обучение пользователей (ПК-16);
- способность принимать участие в реализации профессиональных коммуникаций в рамках проектных групп, обучать пользователей информационных систем (ПК-19);
- способность готовить обзоры научной литературы и электронных информационно-образовательных ресурсов для профессиональной деятельности (ПК-24).



Рис.2. Фрагмент раздела «Технология BYOD (Bring Your Own Device)»

Взаимодействие студентов с помощью социального программного обеспечения, в частности, в социальных сетях также способствует развитию некоторых компетенций высшего профессионального образования [6]. Социальные сети предоставляют широкие возможности для организации обучения, позволяя изменить форму образовательного процесса – аудиторную, обычно репродуктивную учебную деятельность преобразовать в продуктивную, творческую. В социальной сети преподаватель имеет возможность расширить и изменить содержание дисциплины в рамках образовательных стандартов, организовать индивидуализированные, групповые и коллективные формы учебной деятельности, организовать контроль и самостоятельную работу студентов, эффективно решать образовательные задачи в рамках преподаваемой дисциплины. По данным исследователей, взаимодействие в социальных сетях приводит к улучшению сотрудничества студентов друг с другом, усилению их взаимодействия с преподавателями [7].

Использование разнообразных веб-сервисов позволяет расширить ЭИОС учебного заведения, создавая контекстное образовательное пространство для формирования компетенций современных специалистов [2]. Вместе с тем, в ЭИОС учебная деятельность принимает черты проблемного учения, направленного на осознанное усвоение новых понятий, активизацию мыслительной деятельности

обучаемых.

Поведение студентов. Черты Образования 3.0 в современной образовательной среде формируются стихийно, и главным образом за счет активного освоения технологий самими обучаемыми (при этом педагогическое сообщество в основной массе работает в рамках Образования 1.0). Технология Образование 3.0 сдвигает парадигму образования к персонализации, и этот сдвиг происходит в основном независимо от педагогического сообщества.

Веб-сервисы являются основным инструментами самообразования для современных студентов. Использование веб-ресурсов в процессе самообразования приводит к формированию персонально-ориентированной образовательной среды каждого студента. Студенты используют для самообразования помимо популярной Википедии электронные учебники, специализированные форумы, учатся дистанционно, используют для самообразования социальные сети [2]. Как отмечается в [8], за счет использования социальных технологий, таких как блоги, вики, и сайты социальных сетей, студенты становятся активными участниками в производстве собственных знаний.

Студенты активно формируют мобильную персонально - ориентированную образовательную среду, тем самым становятся активными участниками формирования ЭИОС, что соответствует тенденциям развития современного образования в направлении Образования 3.0 и принципам проблемного обучения, когда умственная работа направлена на осознанное усвоение новых понятий, активизацию мыслительной деятельности и формирование интеллектуально активной личности.

Заключение. Развитие современных технологий образования приводит к тому, что ЭИОС расширяется за рамки учебного заведения.

Веб-ресурсы становятся одним из важных инструментов учебной деятельности студентов, их использование способствует формированию ключевых компетенций в соответствии с образовательными стандартами нового поколения, создают условия для проблемного учения.

Преподаватели получают дополнительные возможности по организации сотрудничества со студентами, привлечению студентов к развитию ЭИОС учебного заведения, им предоставляются возможности развития новых приемов и методов учебной деятельности, соответствующих уровню развития современных технологий образования в соответствии с потребностями общества и принципами проблемного обучения.

Список литературы:

1. Голицына И. Н. Технология Образование 3.0 в современном учебном процессе. - Международный электронный журнал "Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society) ". - 2014. - V.17. - №3. – С. 646-656. - ISSN 1436-4522. - URL: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17_i3/pdf/18.pdf
2. Голицына И.Н. Формирование профессиональных компетенций ИТ-специалистов в электронной образовательной среде. - Международный электронный журнал "Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society) ". - 2015. - V.18. - №4. – С.744-752. - ISSN 1436-4522. - http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v18_i4/pdf/17.pdf
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение (основные вопросы теории). – М: Педагогика.- 1975.
4. Приказ от 12 марта 2015 г. n 207 об утверждении Федерального Государственного Образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата) - URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/090303.pdf>
5. Derek Keats, J. Philipp Schmidt The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa //First Monday. Peer-reviewed Journal on the Internet. -

6. Irina Golitsyna. Application of web services in teaching of IT-discipline// Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015, Volume 214, (5 December 2015), Pages 578-585. - <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815061182>
7. Suraya Hamid, Jenny Waycott, Sherah Kurnia, Shanton Chang Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning - The Internet and Higher education. – v. 26, July 2015, pp. 1–9.
8. J. Preece, B. Shneiderman The Reader-to-Leader Framework: Motivating technology-mediated social participation. - AIS Transactions on Human–Computer Interaction, 2009, 1 (1), pp. 13–32.

УДК 02

Грицинина И. В.

заведующая библиотекой АО «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области,
г. Тараз, Казахстан

E-mail: inna.grisinina@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕКАРЕЙ: НОВЫЙ УРОВЕНЬ-НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация: В статье рассматривается курс ПК библиотечных работников, возможность получения информационных, фактических и практических данных о инновациях в библиотечном деле. Использование ИКТ технологий, внедрение ПО PowerPoint и настольно-издательской программы Publisher - все это инновации в библиотечном деле, которые библиотечные специалисты должны умело внедрять в практическую деятельность своих школьных библиотек.

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональное развитие, библиотечный опыт, рекламная продукция, ИКТ технологии, виртуальные выставки, анкетирование.

Gritcinina I.V.

Head of the branch library

Branch of JSC “National Center for professional development “Orleu”
institute for professional development of Zhambyl region,

E-mail: inna.grisinina@mail.ru

INCREASING SCHOOL LIBRARIANS QUALIFICATIONS: A NEW LEVEL, NEW POSSIBILITIES

Abstract: The article deals with PC library workers, the possibility of obtaining the information, evidence and practical information on innovations in librarianship. The use of ICT technologies, the introduction of software PowerPoint and desktop-publishing program Publisher - all innovations in librarianship that library professionals must skillfully embedded in the practical activities of their school libraries.

Keywords: Training, professional development, library experience, promotional products, promotional products, ICT technologies, virtual exhibitions, questioning.

«Характерная особенность сегодняшнего дня -библиотекарь должен постоянно учиться, чтобы успеть за всеми изменениями»

Дворкина М.Я.

Повышение квалификации – отдельное, весьма ответственное направление деятельности библиотеки, которым должен заниматься библиотекарь-профессионал. Основными апробированными формами повышения квалификации остаются семинары, лекции, деловые игры. При разработке курса ПК по теме «Инновационные и информационные технологии в работе школьных библиотек» учитывались принципы обучения слушателей: массовость, наглядность, умение раскрыть тему курса, обучение информационно-коммуникационными технологиям (ИКТ). Цель учебного модуля – содействие внедрению информационно-коммуникационных технологий в деятельность библиотек. Задачи-знакомство с потенциалом ИКТ в библиотечной деятельности; формирование практических умений и навыков использования компьютерных и информационных технологий. В исследовании системы ПК библиотекарей основное внимание уделялось современным требованиям и соотношению традиционного и инновационного содержания:

- методике обучения библиотекарей компьютерной грамотности (обучение библиотекарей в программном обеспечении PowerPoint и настольно-издательской системой pubicer);
- ознакомление с тенденциями развития современных информационных технологий на примере библиотек (Национальная академическая библиотека РК, библиотека Назарбаев-университета, а также Американская библиотечная ситема,);
- инновационные подходы в позиционировании ШБ.

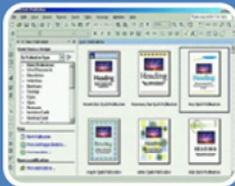
Проводя курс по повышению квалификации и наблюдая за ходом выступлений библиотечных работников был сделан вывод, что большинство библиотек слабо оснащены компьютерной техникой, принтерами, сканерами; специалисты-практики, даже имеющих высшее библиотечное образование, испытывают серьезные трудности при подготовке к библиотечным мероприятиям. По мнению же самих библиотекарей, их деятельность в значительной мере осложнена отсутствием специальных библиотечных программ, они «слабо владеют методикой составления наглядной агитацией через компьютерные программы». Во время повышения курсов максимально использовались передовые технологии. Была раскрыта технология стендовой и выставочной библиотечной рекламы состоящей из следующих особенностей :



Инновационные подходы в позиционировании библиотек были раскрыты и продемонстрированы во время мастер-класса «Создание виртуальной книжной выставки», давались наглядные рекомендации по составлению выставок и обзоров. Библиотекари самостоятельно с интересом создавали виртуальные книжные выставки в ПО PowerPoint. Слушатели курсов получили замечательную возможность на практике убедиться, какие большие возможности для оформления библиотеки можно извлечь,

если изучить и внедрить в свою практическую деятельность настольно-издательскую систему Publisher. Основная задача программы Microsoft Publisher – предоставить людям с небольшим опытом в области дизайна и рекламы средство для создания профессионально оформленных публикаций (рекламных листовок и брошюр, информационных бюллетеней, шапок к книжным выставкам и пр.). Эта цель достигается благодаря применению технологии программ-мастеров.

Создание рекламной продукции в настольно-издательской программе Microsoft Publisher (библиографические пособия, буклеты, рекламные листовки, надписи для книжных выставок).



Быстрые публикации

- Макеты публикаций
- Текстовая информация с помощью WordArt.



Книжная выставка

- шаблон «Плакат»
- указываются размеры плаката или выставки (параметры указываются в см, мм.)
- Выбирается цветовая гамма.



Создание библиографического списка литературы.

- Пустые публикации
- Настройки «Книжный сгиб»
- Параметры страницы- альбомная
- Если необходимо добавить страницы

Участники прослушав лекцию тут же на практике создавали различные виды библиотечной продукции. Самые активные помогли обучиться данному программному обеспечению тех, у кого не все сразу получалось. Увлекательной оказалась деловая игра и тренинг «Работа в команде», где основным было участие библиотекарей в умение правильно распределить роли своих участников в команде, дать характеристику каждому библиотекарю, который собирал головоломку на время.

Такая игра помогла выявить «лидера команды», «исполнителя» и «наблюдателя». Наглядность тренинга показала, что такие качества имеются у работников любой библиотеки, и чтобы библиотека была образцовой надо правильно уметь распределять участки работы среди библиотекарей. Если он «наблюдатель», то такой библиотекарь будет пассивен и ждущий указаний сверху. Сразу становится понятно, что такой библиотекарь не сможет быть руководителем. После тренинга библиотекари с удивлением раскрыли многие качества в себе, смогли проанализировать ситуацию на свои рабочие места. В заключении тренинга подготовлен и проведен тест «Какой Вы психолог». Результаты удивили многих, но мы их решили не оглашать и каждый свой тест увез домой вместе с подготовленным методическим пособием «Тебе библиотекарь», в котором собраны информационные материалы такие как тесты, выражения и цитаты о библиотеке и библиотекарях.

Интересным оказался для слушателей экскурс - слайд по крупнейшим библиотекам Казахстана - Национальная Академическая библиотека Республики Казахстан (НАБ РК) и библиотека Назарбаев университета – создающие новую модель

цифровой библиотеки, работающие с электронной информацией, внедряющие новейшие компьютерные технологии. НАБ РК явилась первой библиотекой в Центральной Азии, где успешно удалось осуществить и ввести в эксплуатацию монорельсовую транспортную систему «Телелифт», которая позволила обеспечить доставку книг и других документов из люблго фондохранилища в читальные залы за 5 минут (при 2,5 млн. фонде). В библиотеке Назарбаев Университета появился книжный сканер нового поколения ЭЛАРобот Р-2. Функции сканера позволяют всем студентам и сотрудникам университета без труда делать электронные копии книг, журналов, газет и других учебных материалов. ЭЛАРобот Р-2 полностью сканирует материал со скоростью до 3000 страниц в час, притом без участия человека. Вместо механического пальца листы переворачивают поток воздуха. Слушатели узнали также об опыте Американской системе, где в библиотеках могут сразу читать и взрослые и дети, где могут проводиться и депутатские дебаты и свадьбы, и что на 1 жителя Америки приходится по 7,5 новой (обратите внимание новой) книги, и что не надо идти в библиотеку и здавать литературу, т.к есть специальные пункты приема книг расположенных на остановках и в магазинах и т.д. Организаторы курсов провели ознакомительные экскурсии по ведущим библиотекам города Тараза- Областной универсальной библиотеки им. Ч.Валиханова и Научной библиотеки ТарГУ им. М.Х.Дулати. Руководство этих двух библиотек с удовольствием раскрыли двери перед нашими слушателями и рассказали о информационно-коммуникационных технологиях своих библиотек и о их перспективах. Продемонстрировали программное обеспечение «КАБИС.Full», где предусматривается электронное обслуживание и ведение БД электронных каталогов; флэш-карты, современные мультимедийные электронные учебники. Но самым интересным стала презентация букридера-устройство для чтения электронных книг и сопутствующих им технологий. Пользователи данных библиотек имеют возможность бесплатно через Web-сайт пользоваться БД электронных каталогов, где отражен весь фонд библиотеки, а также использовать полнотекстовые БД электронных ресурсов.

Заключительным этапом ПК стал итоговый Круглый стол, во время которого библиотекари области и города делились личным опытом - как привить культуру чтения школьнику, методикам проведения информационных и массовых мероприятий в школе; о сохранности библиотечных фондов и многое другое. Было приятно видеть, что они с благодарностью отнеслись к организаторам курсов ПК и друг другу за предоставленный материал: сценарии, макеты различных закладок, наглядно демонстрировали свой личный опыт и переписывали его на электронные носители. Все участники курсов обсуждали и брали на заметку творческий опыт библиотекаря Валентины Тишковой из школы-лицея города Каратау. Своим детям читателям она даже отправляет ссылки с полезными сайтами, где можно найти интересные книги в интернете. Ведет активную борьбу за грамотную переписку. Проводит со своими читателями акции в торговых центрах, раздает листовки призывающие граждан города к чтению. Рекламирует книги под девизом «Одна книга- одна школа».

Практика проведения курсов ПК указывает на то, что важнейшим показателем качества знаний обучаемых это оценка их достижений через различные виды, формы и методы самоконтроля знаний. Для этого слушатели подготовили письменные работы, в виде проектов, рефератов, самостоятельных работ по прослушанной теме. Затем на одном из занятий прошла «защита» подготовленных творческих работ, были выставлены оценки по 5 бальной шкале. Организаторами курсов идет непрерывный контроль всех результатов работы. Мониторинг удовлетворенности участников, сбор отзывов и пожеланий, которые всё чаще мы включаем в программу библиотечных курсов, устанавливает обратную связь со слушателями, создает атмосферу сотрудничества и доверия, приближает содержание обучения к требованиям практической работы. Оценка слушателей позволяет определять эффективность

программ обучения, корректировать тематику и форму занятий. Для обратной связи слушателей и организаторов курсов по повышению квалификации активно используются анкетирование, тесты, анализируются листы регистрации. Так, итогом ПК стало анкетирование слушателей «Информационные технологии в работе школьных библиотекарей». Ответы на вопросы позволили определить темы будущих семинаров. В анкетах библиотекари предложили темы занятий по повышению квалификации: создание электронных каталогов и баз данных; использование Интернета и информационные технологии в работе школьных библиотек; краеведение. Большинство респондентов дали высокую оценку прослушанным курсам. На вопрос, что бы вы внедрили в свою деятельность из услышанного на курсах все ответили единогласно – работу в ПО PowerPoint и настольно-издательскую систему Publisher. Школьные библиотекари планируют активно использовать новые полученные знания; по приезду провести встречи с читателями и рассказать о новых технологиях в крупнейших библиотеках города Астаны и Алматы.

В заключении хотелось бы процитировать нашу слушательницу - библиотекаря школы-гимназии № 5 г.Тараза Есентаеву А.К: « В филиале АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области я узнала много новой и интересной информации. Мне всегда нравилась моя работа, и сейчас после получения новой информации, мне стало еще интересней. Я считаю такие курсы очень полезными. Нам было очень приятно общаться между собой, за эти дни мы очень подружились и решили общаться дальше, делиться опытом работы, помогать друг другу в решении многочисленных проблем возникающих на работе. Мне бы хотелось, чтобы это было началом большого содружества библиотекарей, чтобы мы наконец то воспряли, и весь наш опыт направили на благо человечества. «Не хлебом единым сыт человек» - настало время духовных ценностей».

УДК 378.147

Груздова О. Г.

к. пед. наук, доцент, кафедра педагогики и психологии
профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Пензенский
государственный университет» Россия, г.Пенза

E-mail: olga_gruzdova@mail.ru

**КОМПЕТЕНТНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ
В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональных умений студентов на основе игровой деятельности. Анализируется понятие педагогическая деятельность. Особое внимание уделяется вопросу взаимосвязи профессиональной компетентности преподавателя и успешности формирования профессиональных умений студентов в процессе игры.

Ключевые слова: профессиональная подготовка студентов, профессиональные умения, педагогическая деятельность, компетентность, игра.

Gruzдова O.

Assistant professor Penza state University, Russia, Penza

E-mail: olga_gruzdova@mail.ru

COMPETENT PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A FACTOR IN THE

SUCCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS-PSYCHOLOGISTS DURING THE GAME

Abstract. In the article the problem of formation of professional skills of students on the basis of the gaming activities. Examines the concept of pedagogical activity. Special attention is paid to the relationship of professional competence of the teacher and the success of formation of professional skills of the students during the game.

Keywords: professional training of students, professional skills, pedagogical activity, competence, the game.

Обоснование социально-педагогических предпосылок формирования у педагогов-психологов профессиональных умений в процессе игры требует анализа значимости деятельности педагогов высшей профессиональной школы, побуждающей будущих специалистов к осознанной коррекции поведения.

Анализ научных источников выявляет разнообразные методологические, методические и технологические подходы к рассмотрению обозначенной проблемы. В исследовании, исходя из системно-деятельностной, личностно ориентированной, акмеологической и аксиологической методологии, сделана попытка рассмотрения педагогических аспектов, тем или иным образом влияющих на включение студентов в мобильное и компетентное самопроявление в процессе игры. Рассмотрена особенность педагогической деятельности в формировании профессиональных умений студентов и показана ее роль в профессиональном самоопределении будущих специалистов в процессе учебной игры.

Изучение структуры и содержания компетентного профессионального влияния педагогического действия на формирование профессиональных умений будущих специалистов в процессе игры показывает существование детерминирующих и корректирующих факторов, влияние которых определяет меру его успешности в плане воздействия на профессиональное развитие и саморазвитие личности студентов. Среди них особую роль играет деятельность педагога, побуждающая студентов к игровому поведению, отражающему профессиональную норму и уровень личностных притязаний в будущем профессиональном действии.

Междисциплинарный анализ рассматриваемой взаимосвязи позволил выделить классическое толкование педагогической деятельности, которая "представляет особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленной человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе" [1, с.24].

Принимая в целом данное понимание педагогической деятельности, мы, в ходе исследования, рассматривали педагогическую деятельность в виде целенаправленного процесса нравственного взаимодействия педагога высшей профессиональной школы со студентами для:

- информационного насыщения его личностной и профессионально значимой информацией;
- побуждения его к саморегулированию;
- соотнесения опыта педагогического и культурного развития и саморазвития человека с конкретной ситуацией профессионального становления личности специалиста в процессе игры.

Данный подход к определению педагогической деятельности выявил значимость смыслообразующей характеристики деятельности – цели для предмета исследования. Отметим, что целеполагание - проблемная позиция педагогического действия. Вариативность региональных подходов и недостаточная стабильность и четкость деятельности отдельных преподавателей вуза приводят к снижению роли воспитания в формировании профессиональных умений будущих специалистов. Как правило, речь

идет об адаптационных действиях, побуждающих студентов к профессиональному рефлексированию. В ходе экспериментальной работы найдена зависимость уровня воздействия педагогического действия на процесс формирования профессиональных умений в зависимости от его направленности.

В большинстве из наблюдаемых случаев, авторитарное побуждение студентов к проявлению профессиональных умений в учебной деятельности не давало желаемого результата. Исходя из индивидуальных и личностных особенностей, студенты включались в процесс профессионально значимого компетентного действия на адаптивном уровне. Авторитарность, как личностная и профессиональная особенность педагогической самореализации, в целом не способствует формированию профессиональных умений.

Детерминирующее значение имело равно ответственное побуждение студентов к соотношению социальной и педагогической значимости профессионального действия и личностной мотивации проявления профессиональных умений в процессе игровой деятельности.

Равно ответственное состояние педагога и студента способствует их сонаправленному движению к педагогическому и личностно значимому результату, что приводит к ситуативному мобильному самопроявлению в той или иной ролевой игровой позиции.

Сравнительно-сопоставительный анализ обозначенной зависимости проявляет характерологические особенности формирования профессиональных умений будущих специалистов в процессе игры.

Одной из основных особенностей рассматриваемого процесса является проведение диагностических процедур, что соотносится с наличием диагностического потенциала в игре. Речь идет о системно-деятельной диагностике, сочетающей в себе возможность выявления в процессе игры не только существа и особенностей проявления студентами профессиональных умений, но и отклонений в поведении будущего специалиста. Это взаимосвязано с тем, что, во-первых, студент ведет себя в игре на максимальной проявленности (эмоциональных, интеллектуальных), во-вторых, игра сама по себе особое "поле самовыражения" личности максимально приближенное к реальному профессиональному действию.

Игра раскрывает в будущих специалистах отношение к профессии.

Учебная деятельность студентов до сих пор основана на авторитарно-императивном процессе, рассчитанном на послушание, благоразумие, дисциплину. Студенты либо принимают «правила» этого процесса и приспосабливаются к нему, сдерживая личностные проявления, либо вступают в конфликт с педагогическими требованиями и установками. Отсюда преувеличенное внимание к методикам опроса, проверке, мерам снятия конфликтности, что преодолевается в игровой ситуации.

Для студентов игра привлекательна в силу удовлетворения желаемых, а не навязанных извне действий, поскольку она представляет произвольное, обобщенное воспроизведение профессионального действия. Студенты в игре самодиагностируют свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражаясь и самоутверждая себя. Для этого им необходимо знать себя. Педагогическая организация игры со студентами в процессе изучения дисциплин педагогического цикла побуждает их к самопознанию и одновременно создает условия для проявления внутренней активности личности.

Для преподавателей вуза игра является рациональным методом и технологией диагностики готовности студентов к проявлению профессиональных умений еще и потому, что игра – форма, их поисково-экспериментального поведения. Известно, игра наиболее объективно выявляет достоинства и проблемные моменты в проявлении интеллекта, двигательный потенциал, творческие задатки и характер, качество межличностных отношений студентов друг с другом, их мотивацию и умения корректировать свои действия.

Правильно организованная диагностическая деятельность позволяет педагогу быть более продуктивным в рассматриваемом аспекте, если он обладает умениями интуитивного педагогического предположения о возможностях конкретного студента в игровой ситуации.

Большая часть преподавателей, обладающая указанным свойством более содержательны в педагогическом действии. Они разрешают возникающие социально-педагогические и собственно-дидактические задачи импровизационно и с проявлением устойчивого интереса к творческому действию студента. Наличие в профессиональной деятельности педагогов интуитивности позволяет разрешать возникшие задачи проблемно и более активно соотносить личностный и профессиональный опыт в организации педагогического процесса с профессиональными и социально-признанными параметрами его проведения.

Таким образом, определение цели педагогического действия определяет возможность перевода компетентного требования преподавателя высшей профессиональной школы в умения студентов создавать игровые ситуации с профессиональным содержанием. В процессе исследования установлена устойчивая корреляция личностной ориентированности, технологичности, целеполагания с интенсивностью обозначенного процесса.

Как известно, цель в педагогической игре может определяться многозначно. С одной стороны, исходя из соответствующих моделей организации игры. С другой – из возможностей участников педагогического процесса. Названные варианты целеполагания достаточно альтернативны. В ходе исследования признано более рациональное использование способа постановки цели, предполагающей выполнение двух педагогических действий: педагогической диагностики и определение модели организации игры в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов и особенностей студентов.

Данный вариант целеполагания позволяет естественным образом соотнести все виды компетентности, которые присутствуют в игровом взаимодействии преподавателя и студентов. В этом случае, преподаватель действует по технологии выражающейся в следующих действиях: "изучи алгоритм - следуй за... - выбери сам - осознай рациональность выбора - примени на практике - проанализируй ошибки сделанного".

Исследование показало эффективность данного способа целеполагания с точки зрения предмета нашего исследования. Педагогическая деятельность, основанная на системно-деятельностном, личностно ориентированном, акмеологическом и аксиологическом подходах к целеполаганию воспринимается большинством студентов как соучастие преподавателя в их профессиональном становлении.

Как известно, любое педагогическое явление обладает определенной структурой, которая фактически проявляет его функциональную значимость. В процессе проведения исследования был изучен характер влияния функций деятельности на процесс формирования умений, что позволяет сделать следующие выводы.

Наиболее значимой, с точки зрения исследуемого процесса, является функция «волевого усилия», являющаяся базовым компонентом проявления готовности студентов к проявлению профессиональных умений в процессе игровой деятельности.

Результирующая функция оказывает наиболее плодотворное влияние на взаимодействие профессионально компетентного действия преподавателя и влияния игровой деятельности студентов на формирование у них профессиональных умений. В этом аспекте она наиболее значима в высшем по профессиональному образовательному учреждению. Ее реализация позволяет разрешить проблемы учебной аттестации студентов. Исследование выявило следующие особенности их текущей и итоговой аттестации: открытость, дифференцированность, гуманистичность и профессиональную направленность.

Любое компетентное действие преподавателя педагогических дисциплин является таковым в определенной пространственно-временной игровой ситуации. Изменение самой ситуации игры, состава участников действия, его цели, задач, функции и содержания - способствует возникновению вариативной ситуации, когда состояние достаточной готовности перерастает в состояние «не готовности». Снятие возникшего противоречия возможно в том случае, если педагогическая деятельность реализует функцию саморазвития, что особенно важно в собственно игровой профессионально-педагогической подготовке студентов.

Функция эмоционально-ценностного опредмечивания личностного и профессионального самовыражения студентов в игровой деятельности позволяет педагогу обеспечить достижение поставленной цели на основе установления адекватных ценностных отношений.

В исследовании под эффективностью влияния компетентного действия педагога на формирование профессиональных умений студентов в процессе игры понималось наличие общего поля отношений преподавателя и студентов в определенной направленности профессионального саморазвития будущего специалиста. Выделено три вида направленности: досуговая, профессиональная и личностная. В ходе исследования выявлена корреляция опредмечивания образа «Я» в игре со всем видами компетентности.

В ходе исследования использовались два уровня узнавания сущности ролевой позиции в игре: внешнее и внутреннее. Первое имело в основном предметно-образное выражение. Так, например, при игровом моделировании поведения студентов на педагогической практике стереотип необходимого педагогического действия возникал у студентов в том случае, если они «узнавали» ранее известный алгоритм действия.

Второе рассматривалось нами как критерий прямого мотивационного отношения студентов к психолого-педагогическому анализу педагогической деятельности и наличие достаточного объема педагогического опыта для осуществления вариативного педагогического действия. В этом случае, «узнавание себя» в процессе игры происходит на основе интуитивного или осознанного интеллектуально-волевого усилия.

Таким образом, возникает традиционная ситуация двойного отображения внутри личностных изменений в личности студентов на совокупность игровых действий, которая определяет содержание субъектности в педагогическом действии и обозначается двумя позициями «Я в обществе» и «Я и общество» (Д.И. Фельдштейн).

Выявлена взаимосвязь опредмечивания отражения студентами себя в игре и компетентности преподавателя педагогики. Она является двухсторонней и составляющей основу оптимальности функционального проявления педагогической деятельности в рассматриваемом аспекте.

Особое внимание в анализе взаимосвязи педагогической деятельности и формирования у студентов профессиональных умений в процессе игры было уделено содержательным аспектам педагогического действия. В исследованиях В.В. Краевского, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, В.В. Сохранова, Л.Ф. Спирина педагогическая деятельность рассматривается как сложная полифункциональная система, в которой основную роль играет личность педагога с вполне определенной моделью самореализации. Ее базисным компонентом является педагогическое действие, основанное на определенной совокупности умений. Так, В.А. Сластенин считает, что педагогическая деятельность проявляется прежде всего в том или ином уровне профессиональной компетентности «выражающей единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризующей его профессионализм» [1, с.40]. Профессиональность, как правило, проявляется при решении социально-педагогических задач на основе профессиональной игры в виде той или иной совокупности умений. Выделяются

следующие педагогические умения: аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, перцептивные, педагогического общения и прикладные.

Процесс формирования у студентов профессиональных умений в процессе игры на основе компетентного профессионального действия преподавателя объединяет в себе две взаимосвязанные подсистемы: технологическое обеспечение педагогического процесса и личностные особенности его участников.

Исходя из обозначенных позиций в ходе исследования была определена взаимосвязь компетентности: личностной, профессиональной и социальной преподавателя и формирование профессиональных умений студентов в процессе игры.

В качестве основы готовности студентов к формированию профессиональных умений в процессе игры рассматривалось мотивации и способность к психологическому анализу педагогической деятельности. Она основана на проявлении студентами следующих составляющих: личностные качества; совокупность навыков (социальных, дидактических, бытовых); интуитивность; опыт личностного и профессионально-педагогического саморегулирования.

Исходя из этого можно определить уровневые характеристики взаимосвязи содержания педагогической деятельности и формирование профессиональных умений студентов.

Высокий уровень отражения обозначенной взаимосвязи, который проявляется при ее процессуальной открытости, технологичности, личностной ориентированности и вариативности.

Средний уровень фиксируется по ситуативному проявлению названных особенностей.

Низкий уровень проявления обозначенных особенностей по определенному академическому алгоритму, усвоенному в процессе обучения.

Анализ научной литературы и проведенные наблюдения показывают зависимость качества формирования у студентов профессиональных умений в процессе игры от готовности преподавателя реализовать ее основные функции в профессиональном аспекте.

Игра – деятельность, которая выводит будущего специалиста за его непосредственный социально-бытовой опыт и побуждает на основе ролевой игровой позиции посмотреть на себя с точки зрения профессиограммы. В студентах активизируется сформированная ранее в социуме направленность деятельности. Исполняя ту или иную роль, студент на основе ассоциативного восприятия формирует абстракцию и способность воспроизводить образы, которые помогают в формировании профессионального образа.

Профессиональные игры основаны на совокупности специальных правил, выполнение которых требует специальных умений и условных правил, что делает игру основой для профессионального самовоспитания будущих педагогов-психологов.

Таким образом, анализ взаимосвязи педагогической деятельности и формирование у студентов профессиональных умений в процессе игры показывает, что:

- педагогическая деятельность является корректирующим фактором исследуемого процесса;
- обозначенная взаимосвязь наиболее продуктивна в случае реализации в игровом взаимодействии преподавателя и студентов системно-деятельностного, личностно ориентированного, акмеологического и аксиологического подходов к анализу его процессов;
- сонаправленность педагогической деятельности и формирование у педагогов-психологов профессиональных умений взаимосвязана со степенью информационной насыщенности участников педагогического процесса, уровнем общекультурного и

профессионального развития преподавателя и студентов; наличием профессиональной мотивации и потребности в игровом самовыражении;

– соотнесение педагогической деятельности и формирования у студентов профессиональных умений взаимосвязано с характером целеполагания в педагогической игровой ситуации; с направленностью реализации ее функций; с эмоционально-ценностной типологией участников педагогического процесса; совокупностью умений, проявляемых участниками педагогического процесса.

Список литературы:

1. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2002.
2. Технология игры в обучении и развитии: Учеб. пособие / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров – Моск. пед. ун-т, 1996.
3. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности: избранные психологические труды. –М.; Воронеж: Институт практической психологии: НПО «Модек», 1996.

УДК 811.11-112+ 372.881.111.1

Давлетбаева Д. Н.¹, Сафиуллина Г. Р.²

¹заведующий кафедрой германской филологии
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет» Россия, Казань E-mail: diana_di@mail.ru

²к.ф.н., доцент кафедры германской филологии
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет» Россия, Казань E-mail: safiullina_gulshat@mail.ru

СЛОВАРЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТАТАРОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: В статье поднимается проблема освоения новой лексики на занятиях по английскому языку в татароязычной аудитории, подчеркивается роль лексикографических источников в расширении словарного запаса учащихся. Приводится краткий обзор двуязычных англо-русских печатных и электронных словарей, используемых на практических занятиях по английскому языку. В качестве одного из методов обучения приводится метод составления тематических словарей учащимися.

Ключевые слова: Словарь, английский язык, татарский язык

Davletbayeva D. N.¹, Safiullina G. R.²

¹zaveduyushchiya of kafedroygermansky philology
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan E-mail: diana_di@mail.ru

²к.ф.н., associate professor of the German philology
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan
E-mail: safiullina_gulshat@mail.ru

DICTIONARY IN TEACHING ENGLISH TO TATAR-SPEAKING AUDIENCE

Abstract: The article raises the problem of new vocabulary acquisition in teaching English as a second language for Tatar-speaking audience, highlights the role of lexicographical sources in enlarging the vocabulary of students. A brief review of the bilingual English-Russian print and electronic dictionaries used in practical classes in English is given. The method thematic dictionaries is suggested as one of the teaching methods.

Keywords: dictionary, English, Tatar

В настоящее время, когда Республика Татарстан уверенными темпами выходит на международную арену, о чем неоднократно свидетельствует международная разноплановая активность, достойно представляя свои достижения в научной сфере, экономике, промышленности, культуре, искусстве и т.д, как никогда актуальным является достойное воспитание подрастающей татароязычной сельской молодежи, а именно качественное овладение ими английским языком, при сохранении родного татарского. Данной цели посвящены ряд взаи-мосвязанных проектов, которые ведутся на протяжении нескольких лет. Общей идеей поли-лингвального татарско-русско-английского сообщества пронизаны и объединены научные и учебно-методические проекты преподавания английского языка в татароязычной аудитории. За последние десятилетия в Республике было издано значительное число двух и трехязычных словарей в области нефтяной промышленности [4], предпринимательства, менеджмента, маркетинга и торгового дела [5], физике, химии и химической технологии [12], отантпропо-нимической лексики [18], а также словари для учащихся начальных классов [2] и старшего звена средней общеобразовательной школы [14] и ряд других.

Как правило, учитель средней школы отбирают учебный материал для развития всех видов речевой деятельности, чтобы положить начало реализации коммуникативных целей обучения. Основная проблема заключается в критерии отбора лексики. Л.В. Щерба [21], П.Н. Денисов [9,10], В.П. Берков [3], С. Аткинс, М.Ранделл [22, 23], А.П. Коуи [25, 26], Д.А.Круз [27], и многие другие отечественные и зарубежные лингвисты в результате исследования установили четкий набор требований для выбора словаря. Основным академическим принципом отбора лексики является языковой и статистический анализ лексических единиц из выбранных источников; анализ текста начинается с ранжирования лексем в зависимости от частоты использования. Широкое применение словарей способствует эффективности преподавания иностранного языка. Интенсификация и повышение качества преподавания иностранного языка определяется не только наличием базовых или инновационных технологий, но и наличием основной языковой базы данных. Лингвистические учебные пособия включают в себя учебники, тетради, тесты, книги для учителей, но все они основаны на первичном и наиболее важном элементе структуры - на словаре, учитывающем нужды обучающихся английскому языку. Лексикографические источники предоставляют пользователю несколько значений изучаемого слова. Таким образом, тщательный отбор лексики минимум служит важной предпосылкой для эффективного обучения.

Первый этап освоения лексики состоит из обучения тематически организованных лексических единиц, что составит ядро языковой картины мира сознании обучающихся. Для того, чтобы сформировать мотивацию и повлиять на изучение языка необходимо конкретный набор инструментов для изучения языка или, а именно двуязычный словарь для учащихся. С помощью этого инструмента студент способен выполнять сложные задачи. Процесс перехода из пассивного словаря в активный словарный запас облегчается, если обучающиеся интенсивно работают со словарем. Учитель дает задачи, основанные на использовании словаря, которые могут быть выполнены не только по отдельности, но и в парах, или в группах.

Одним их эффективных методов освоения лексики является метод составления тематических словарей учащимися по пройденным темам. Тематические словари могут быть включены в рамки словаря для учащихся в дополнение к разговорной лексике, к примеру, как 62 терминологические системы англо-татарского словаря Г.Р.Сафиуллиной и Л.Х.Шаяхметовой [14], как то «термины архитектуры, экономики, искусства, политики, лингвистики и др» [15, с.254].

Составление тематического словаря повышает мотивацию обучающихся к

изучению английского языка как иностранного, способствует эффективному усвоению лексики, закреплению правил грамматической сочетаемости. Составление тематического словаря - задание письменное, индивидуальное, домашнее. В классе обучающиеся могут сравнить свои результаты, обсудить их и объединить в группу словарей. В зависимости от целей обучения, задачи, данные учителем, могут варьироваться. Темы словаря могут включать более широкие и узкие понятия таких общих тем, как: Семья; Профессия; Пища; Путешествия и др. Словари, созданные совместными усилиями студента и преподавателя могут быть организованными по следующим этапам:

- 1) определение структуры словаря;
- 2) определение объема словаря;
- 3) выбор единиц слов;
- 4) составление списка частоты;
- 5) расположение наиболее частых переводов слов в порядке.

Выбор единиц осуществляется в соответствии с целями обучения, принимая во внимание следующие критерии:

- а) лексические единицы, принадлежащие к определенной отрасли знаний;
- б) их частота;
- в) словообразование способность.

Поскольку незнание грамматических характеристик слов приводит к неправильному пониманию текста, в английском словаре для татароязычной аудитории характеристики лексем приводятся после каждого слова, в качестве второй части словарной статьи [17, с. 230-231]. Необходимо сосредоточить внимание студентов на семантике и правильном произношении. Наречия зачастую вызывают трудности для студентов. Они выражают разные логические отношения в тексте: объяснение, разъяснение, сравнение, расширение концепции, оппозиции, подведение итогов. Таким образом, пользователь получает возможность построить полное заявление и выполнить правильный перевод. [1]

Основным принципом составления тематического словаря учащимися является достаточность словарного запаса, что делает возможной коммуникативную форму обучения. Таким образом, "пассивный" словарный запас ученика становится "активным". В ходе работы над тематическим словарем усвоение новой лексики становится более эффективным.

Одним из достоинств тематического словаря является экономия времени поиска слова и оптимизация процесса чтения и самостоятельной записи текстов. Одним из преимуществ двуязычного англо-татарского словаря для учащихся является тесная связь с учебным процессом. Словари этого типа предлагают единицы, которые должны быть освоены на определенном этапе обучения. Студенты, прогрессируя в овладении иностранным языком, мотивированы для достижения лучших результатов своей работы.

Тематические словари заполняют пробелы в знаниях студентов. Индивидуальная работа создает более устойчивую мотивацию в освоении новых знаний и консолидации исходной базы лексического запаса. Работа по составлению тематического словаря может стать важным элементом самостоятельной работы студентов. Одной из задач учителя является демонстрация обучающимся методов работы с двуязычным словарем, а именно: поиск слов в алфавитном порядке; полисемантические слова; однокоренные слова; сочетания; фразовые глаголы; термины; идиомы и т.д.

На современном этапе обучения английскому языку как иностранному предпочтение отдается печатным версиям словарей, как более доступным формам лексикографической продукции. В методическом плане, учащийся закрепляет знания алфавитного порядка, развивает внимание и логическое мышление. Перевод,

осуществляемый при помощи печатного двуязычного словаря, является продуктом интеллектуального труда автора. Поэтому для учащихся средних школ рекомендуется использовать бумажного словаря. Печатные словари имеют более сложную, но более подробную и фундаментальную структуру словарной статьи. Запись начинается с заглавного слова, за ним следуют транскрипция, основные грамматические характеристики, переводы в порядке значимости и частоты, словосочетания, идиомы. Эта базовая логическая организация помогает систематизировать знания о лексеме на фонетическом, морфологическом и семантическом уровнях.

Электронные словари не могут заменить печатных словарей, но традиционные жесткие словари копии уже не в состоянии удовлетворить все потребности пользователей учащихся высшей школы. Использование электронных словарей экономит много времени, так как перевод лексемы может быть найден в течение нескольких секунд. Электронные словари мобильны, такой словарь всегда под рукой и может быть легко применен в классе. Электронные словари не изнашиваются. Электронные словари обеспечивают правильное произношение слов. К сожалению, переход от мышления и анализа к механическому набору текста не способствует развитию умственных способностей учащихся [11]. Таким образом, необходимо сочетать использование печатной и электронной лексикографической продукции в прямой пропорции к возрасту обучающегося.

Важную роль в развитии речи и словарного запаса играет чтение литературных произведений. Обогащение лексики обучающихся может быть достигнуто чтением произведений художественной литературы. Художественная форма помогает студентам привить хороший вкус, понять красоту иностранного литературного слога, например, ритм сонетов и трагедий Шекспира, Бернса и др.

Словосочетания и идиомы могут быть введены на более поздних стадиях, когда учащиеся покажут хорошие результаты выполненных задач. [8, 28]

Образование через язык искусства предполагает наличие языковой компетенции и навыков работы со словарем. Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод, что совместное использование книг, учебников, словарей под руководством учителя поможет обучающимся в овладении английским языком.

Результаты исследований в рамках обсуждения можно разделить условно на теоретические и практические. Главным достижением в педагогическом подходе является использование метода составления тематических словарей на занятиях по английскому языку. Практическое применение метода повышает мотивацию студентов и способствует лучшим результатам усвоения лексики. Тематический словарный запас систематизирует полученные знания. Механизм организации лексики может быть разработан на примере англо-татарского учебного словаря [14]. Процесс составления словаря должен начинаться с темы, которая хорошо известна учащимся, чем знакомее материал, тем легче задача. Первым шагом является включение конкретных объектов в тезаурус, впоследствии можно включать абстрактные понятия, которые требуют более сложного объяснения. Первые шаги для студентов в тематическом словаре были сделаны с помощью печатных словарей, хотя до практической части учитель должен ввести словарь запись из любого из печатных словарей, которые используются в классе для повседневных практических задач.

Данный метод изучения лексики - составление тематического словаря студентами индивидуально или в группах под руководством учителя является весьма эффективным в реализации на практике принципов коммуникативного и познавательного обучения.

Список литературы:

1. Арсланова Г.А. Роль учебных словарей в обучении иностранным языкам // Язык и методика преподавания: Часть 2. Методы: сб. науч. тр. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. - С.13-18

2. Асадуллин А.Ш., Асадуллин Ф.А. Ключ к языку (Тел ачкычы): Русско-татарско-английский картинный словарь. Пособие для учащихся нач. кл. татар. шк. – Казан: Мәгариф, 1998. – 200 б.
3. Берков В.П. Двухязычная лексикография: учебник - М.: АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2004. - 240 с.
4. Газизов М.Б., Фахрутдинов Р.З. Русско-татарский словарь для работников нефтяной промышленности. – Казань: Таткнигоиздат, 1996. -136 с.
5. Гарифуллин Н.М. Русско-англо-татарский словарь терминов предпринимательства, менеджмента, маркетинга и торгового дела. - Казань: Изд-во КГФЭИ, 2011. - 102 с.
6. Гарифуллин С.Ф. English-Tatar Dictionary. Инглизчә-Татарча Сүзлек. Inglizce-Tatarca Suzlek. – Казан: Мәгариф, 2007. – 231 б.
7. Гринштейн Э.М. Преимущества электронных словарей // Использование словарей в работе переводчика. 2014 URL <http://do.gendocs.ru/docs/index-15362.html#546101>
8. Давлетбаева Д.Н. Макро- и микроструктура многоязычного словаря фразеологиче-ских окказионализмов. – Казань: Вестник ТГГПУ. - 2012. - №2(20). - с.69-72
9. Денисов П.Н. Очерки русской учебной лексикографии и лексикологии. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 256 с.
10. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. Изд. 2, перераб. и доп.– М.: Русский язык, 1993. – 248 с.
11. Зелинский С. Электронные словари и карманные переводчики. 2014, URL <http://infoenglish.info/publ/1-1-0-27>
12. Сайфуллин Р. С., Хисамеев Г.Г. Толковый словарь-справочник по физике, химии и химической технологии на русском, татарском и английском языках. - Казань: ФЭН, 1999. –272 с.
13. Салиева Р.Н. Анализ продуктивности компонентов, относящихся к макрополю "Погода", в структуре фразеологических единиц в английском, русском и испанском языках / Н.В. Коноплева, Р.Н. Салиева // Вестник Тверского государственного университета. - 2015. - № 1. - С. 164-169.
14. Сафиуллина Г.Р. English-Tatar Dictionary. Инглизчә-татарча сүзлек / Г.Р. Сафиуллина. – Казан: Казан. ун-ты нәшрияты, 2014. – 504 с.
15. Сафиуллина Г.Р. Англо-татарская лексикография в XX и XXI веках: история и пер-спективы развити. // Сб. ст. «Творческое наследие просветителей тюркского мира». Астана-Казан. – Казан: Отечество, 2015. – б. 251-257
16. Сафиуллина Г.Р. Лексикографические принципы построения полилингвального про-странства учебного словаря (на примере учебного англо-татарско-русского словаря-минимума Г.А. Арслановой и Ф.С. Сафиуллиной) // Сб.науч. ст. Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. - 2015. - Т. 157, кн. 5. - С. 280-285.
17. Сафиуллина Г.Р. Опыт создания англо-татарского словаря. // Сб.науч. ст. Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. - 2014. - Т. 156, кн. 5. - С. 229-235.
18. Хакимова И.Ф. Англо-татарский словарь отантпропонимической лексики. - Казань: Школа, 2009. - 111 с.
19. Щерба Л.В. Общая теория лексикографии // Язык: система и речевая деятельность. Ред. Л.Р.Зиндер, М.И. Матусевич. - Ленинград: Наука, 1974. – 427 с.
20. Юсупова А. Ш. Двухязычная лексикография татарского языка XIX века. - Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. - 408 с.
21. Юсупова А. Ш. Татарско-русские и русско-татарские словари XIX века как лексико-графические памятники и источники изучения лексики татарского языка // Автореф. ... д.филол. наук, Казань: КФУ, 2009. - С.11-12.

Емельянова О. П.¹, Журавлева М. В.²

¹начальник ОПРИА ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань
E-mail: kstu.emelyanova@mail.ru

²д.п.н., профессор ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань
E-mail: guravleva0866@mail.ru

**ФОРМЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ ДЛЯ ТОПЛИВНО-
ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА**

Аннотация: в статье рассмотрена партнерская сессия как форма образовательного процесса с применением технологии проблемного обучения

Ключевые слова: проблемное обучение, партнерская сессия

Yemelyanova O. P.¹, Zhuravleva M. V.²

¹nachalnik of OPRIA FGBOU IN "The Kazan national research technological university" Russia, Kazan
E-mail: kstu.emelyanova@mail.ru

²д.п.н., professor FGBOU WAUGH "The Kazan national research technological university" Russia, Kazan
E-mail: guravleva0866@mail.ru

**FORMS OF PROBLEM-BASED LEARNING IN THE TRAINING OF
ENGINEERS FOR THE FUEL AND ENERGY COMPLEX**

Abstract: in the article the affiliate session as a form of educational process with the use of problem-based learning technology

Keywords: problem-based learning, partner session

Топливо-энергетический комплекс (ТЭК) важнейшая структурная составляющая экономики любой страны. Современный ТЭК в виду прорывного развития технологий, в частности, в сфере нефтегазодобычи, переработки и нефтехимии требует подготовки инженеров способных к решению задач в нестандартных ситуациях, в условиях неопределенности, развитие у будущих инженеров креативного мышления, творческого начала, готовности к самостоятельному решению профессиональных производственных задач.

Подготовка инженерного корпуса для современных нефтегазохимических предприятий формирует потребность совершенствования форм образовательного процесса, обеспечивающих его инновационность. Проблемная обучение - тип развивающего обучения, в котором сочетаются регулярная самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности студентов, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций [1].

Исследования технологии проблемного обучения и практического внедрения свидетельствует о высокой его результативности и перспективах в подготовке высококвалифицированных инженеров.

Партнерская сессия рассматривается, как эффективная форма образовательного процесса, в ходе которых создаются проблемные ситуации, решения которых проектируются студентами при поддержке профессионалов-производственников. Это реализуется в подготовке магистров по направлению «Химическая технология».

Партнерская сессия - это форма поэтапного повышения информированности студентов о реальных производствах, формирующих логику проектного решения поставленной научной проблемы. Участниками партнерской сессии рассматриваются представители и специалисты инновационно - развивающихся ведущих компаний (будущих работодателей), преподаватели и обучающиеся.

Партнерская сессия организуется непосредственно на предприятии с выездом преподавателей и магистров или в вузе с приглашением промышленников, а также дистанционно. В соответствии с этапами разработки научной проблемы партнерские сессии проводятся в три этапа.

Проблемно-стратегическая сессия проводится на этапе постановки научной проблемы магистерской диссертации. Предварительная подготовка студента носит познавательный характер и состоит в изучении стратегий развития комплекса, частных компаний, технологических основ производства. Партнерская сессия осуществляется в форме беседы. На сессии представители компаний транслируют практический опыт деятельности, озвучивают узкие места, проблемы стоящие перед производством. В процессе студент узнает сведения о практическом опыте функционирования предприятия и формулирует перечень нескольких проблем, которые актуальны для компании. В дальнейшем студент совместно с преподавателем вырабатывает решение о теме магистерской диссертации.

Цель второго этапа партнерской сессии оценка актуальности темы выпускной квалификационной работы обучающегося. Студент на этой сессии, опираясь на факты, подтверждает актуальность и доказывает свою точку зрения по вопросу выбранной им темы и способов решения конкретной задачи. На этом этапе специалисты предприятий подсказывают или определяют вместе со студентами и преподавателями правильный ход решения проблемного вопроса, предлагают форму представления будущей магистерской диссертации. Студентом озвучивается проблема, определяется объект и предмет исследования и формулируются этапы решения этой проблемы. Специалисты предприятий оценивают актуальность и план дальнейшего исследования. Роль преподавателя на данном этапе в корректировке проведения глубины патентного поиска по данной проблеме и дальнейшего продолжения изучения опыта отечественных и зарубежных однопрофильных компаний студентом.

Партнерская сессия третьего этапа предполагает оценку эффективности предлагаемого решения задачи со стороны предприятия, внедрения на производство. Предварительная эффективность решения проблемы и определение комплексного подхода с учетом специфики конкретного производства проводится на этом этапе.

Партнерская сессия может иметь вариативность форм ее организации, непосредственный контакт обучающихся с представителями производства, включение их в решение существующих проблем предприятия. Способствует развитию креативного подхода к выполнению магистерской работы, формирует способность находить творческие решения социальных и профессиональных задач, готовность к принятию нестандартных решений.

Список литературы:

1. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368с.

УДК 37

Ермакова Н. И.¹, Кайгородова О. В.²

¹к.п.н., доцент кафедры педагогики и образовательных технологий
ФГАОУ ВО «Балтийский Федеральный государственный университет
имени Иммануила Канта» Россия, г Калининград

erm_n@list.ru

²к.п.н., старший преподаватель кафедры педагогики и образовательных технологий ФГАОУ ВО «Балтийский Федеральный государственный университет имени Иммануила Канта» Россия, г Калининград
kajgorodova_olga@mail.ru

О ЗНАЧЕНИИ ТЕОРИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ М.И.МАХМУТОВА В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: В статье подчеркивается историческое значение идей М.И. Махмутова в развитии проблемного обучения, считают применение проблемного обучения важнейшим фактором в подготовке современного студента-будущего педагога и описывают опыт реализации системы М.И. Махмутова в своей профессиональной деятельности в рамках преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла для студентов разных направлений подготовки.

Ключевые слова: история педагогики и образования, проблемное обучение в вузе, высшее образование, педагогическое образование.

Ermakova N. I. ¹, Kaygorodova O. V. ²

¹к.п.н., associate professor of pedagogics and educational technologies
FGAOOU WAUGH "Baltic Federal state university of Immanuel Kant" Russia,
Kaliningrad E-mail: erm_n@list.ru

²к.п.н., senior teacher of department of pedagogics and educational
VO FGAOU technologies "The Baltic Federal state
university of Immanuel Kant" Russia, Kaliningrad
E-mail: kajgorodova_olga@mail.ru

ABOUT VALUE OF THE THEORY OF PROBLEM TRAINING M. I. MAKHMUTOVA IN PRACTICE OF MODERN THE HIGHER SCHOOL

Abstract: In article shown as prof. V.I. Mahmutov's ideas had influenced over the development of problem-based learning theory. Described the problem-based learning as the most important factor in the student's modern higher education in Russia. Presented the using of problem-based learning theory for students training in disciplines of the humanities and social sciences.

Key words: history and theory of pedagogy, problem-based learning, higher education, teacher education.

Система высшего образования в России претерпевает кардинальные изменения, что требует актуализации наиболее значимых достижений, накопленных педагогической наукой прошлых лет. К таким достижениям по праву можно отнести создание М.И. Махмутовым теории проблемного обучения, которая практически сразу после своего рождения снискала признание педагогического сообщества, а Академия педагогических наук присудила автору в 1981 году премию им. Н.К. Крупской. Наиболее полное отражение основные положения теории проблемного обучения нашли в следующих работах М.И. Махмутова: «Проблемное обучение. Основные вопросы теории» (1975), «Современный урок. Вопросы теории» (1981). Эти книги быстро стали настольными для его современников и продолжают оставаться таковыми для нынешних педагогов-созидателей. Под проблемным обучением М.И. Махмутов понимал: «тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности [3].

Именитые ученые-педагоги советского периода неоднократно отмечали

значимость идей М.И. Махмутова. Так, М.Н. Скаткин подчеркивал тесную связь теории проблемного обучения М.И. Махмутова с реальной педагогической практикой. Почему мы считаем наследие академика М.И. Махмутова чрезвычайно актуальным в XXI веке и продолжаем обращаться к нему в своей профессиональной деятельности? Проблемное обучение в современном высшем образовании может быть представлено несколькими аспектами. С одной стороны, неоспорима роль проблемного обучения в развитии мышления студента и активизации его познавательной самостоятельности, что способствует становлению его субъектной позиции в процессе обучения. С другой стороны, проблемное обучение способствует развитию и совершенствованию профессиональной позиции будущего педагога. Более того, студент, включившись в систему проблемного обучения и получив при этом личный позитивный опыт приобретает психологическую готовность к реализации идей проблемно-развивающего обучения в школе, проектированию и проведению современных уроков [2, С.97]. К тому же налицо позитивное влияние идей проблемного обучения и на самих педагогов высшей школы, что выражается в повышении их мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию профессионального мастерства. Все вышесказанное находится в русле требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования к подготовке будущего педагога, согласуется и не вступает в противоречие с реализуемым компетентностным подходом в образовании.

Вместе с тем, объективно оценивая роль и место теории проблемного обучения в современном образовании, мы вынуждены вслед за Е.В. Ковалевской, констатировать, что в последнее десятилетие XX века наметился некоторый спад интереса к теории и практике проблемного обучения [4, С.8]. Подтверждением этого служит электронный каталог авторефератов диссертаций научной педагогической библиотеки имени К.Д. Ушинского: в 70-80-е годы прошлого столетия (пик популярности идеи проблемности) было защищено около 70 диссертационных работ, семь из них были посвящены проблемному обучению студентов. В 90-е годы и первое десятилетие XXI века наблюдалось некоторое снижение общего количество диссертационных исследований, связанных с проблемным обучением: было защищено 50 диссертаций, в пятнадцати работах рассматривались аспекты применения проблемного обучения в подготовке студентов. Обращает на себя внимание тот факт, что в этот период постепенно начинает расширяться поле исследования проблемности в педагогической науке: рассматриваются, например, проблемно-модульное, проблемно-деятельностное, проблемно-ситуативное обучение, проблемно-проектный и проблемно-интегративный подход в обучении, проблемно-игровые и проблемно-тренинговые ситуации и другие частные вопросы. Среди диссертационных исследований последних пяти лет работ, касающихся собственно проблемного обучения, в указанном каталоге нами обнаружено только девять исследований, часть из них посвящена вопросам подготовки студентов-будущих педагогов. Несмотря на столь длительную историю развития проблемного обучения, его потенциал применительно к высшей школе, по нашему мнению, был реализован недостаточно.

Какой же опыт оправдал себя при реализации проблемного обучения в высшей школе?

В работе со студентами подтвердило свою эффективность применение следующих приемов: парадоксальность, метафоризация, проблемная ситуация на основе высказывания ученого, профессиональные проблемные вопросы и другие. Рассмотрим указанные приемы подробнее.

Исходя из определения М.И. Махмутова, проблемное обучение состоит в разрешении противоречий между имеющимися у школьников «ненаучными» представлениями о явлениях и научными фактами о них. Специфика же применения проблемного обучения в высшей школе заключается в «приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения» [1,

С.104]. Обнажить противоречивый характер педагогического знания поможет приём парадоксальности. Приведем примеры парадоксов, применяемые нами в преподавании курса «Общая педагогика»:

Этические парадоксы Сократа. Для обсуждения предлагаются два парадокса: добродетель есть всегда знание, порок - это всегда невежество; никто не грешит сознательно, а кто совершает зло, делает это по незнанию.

Парадоксы в истории педагогики образования. Например, «традиции возникают не потому, что так задумано предками, а потому, что так выбирают потомки» (М. Эпштейн «Парадоксы новизны»).

Парадоксы воспитания, которые могут быть предложены для обсуждения: «цель воспитания существует, но она не достижима» (П.И. Пидкасистый «Педагогика»); «нормальные дети или дети, приведенные в нормальное состояние, являются наиболее трудным объектом воспитания» (А.С. Макаренко «Педагогическая поэма»).

Парадокс обучения: «по мере перехода учащихся из младших классов в средние и старшие их интерес к учению не возрастает, как это должно было бы быть, а, наоборот, снижается, что влечет за собой ухудшение успеваемости» (И.Ф. Харламов «Педагогика»).

Интерес представляет метафорический приём создания проблемной ситуации. Например, в курсе «Педагогической психологии» студентам может быть предложено следующее задание: опишите свое педагогическое кредо, опираясь на выбранные нравственно-этические заповеди. В качестве заповедей предлагаются: «пойми ребенка», «прими ребенка таким, каким он есть», «помоги ребенку научиться», «заинтересуй», «помоги ребенку сделать самому» (по материалам С.Н. Сидоренко). Еще один пример задания из курса «Психология и педагогика»: обоснуйте, какая из указанных метафор, используемых в сфере образования, вам ближе. В качестве материала для рассуждений студенты используют следующие предложения М.В. Кларина: метафора школы как фабрики (как конвейерного производства), метафора роста (как естественного развития), метафора лепки (формирования как придания формы извне).

Актуальным является приём создания проблемной ситуации на основе высказывания ученого. Например, в курсе «История образования и педагогики» студенты участвуют в дискуссии, обсуждая следующий вопрос: «Можно ли экспериментировать над людьми, особенно над детьми?» - предложенный Б.М. Бим-Бадом в статье «Естественный и противоестественный воспитательный эксперимент». Для проверки выдвинутых гипотез студенты изучают статьи А.Ф. Лазурского «О естественном эксперименте» и С.Н. Дурылина «Эксперимент или попытка».

Приём проблемного вопроса универсален и может быть применен в преподавании различных дисциплин: «Какие риски и вызовы несет глобализация в образовании для национальных педагогических идей?», «Способна ли современная педагогика предложить истины в конечной инстанции?», «Действительно ли новые модели обучения являются таковыми?» «Проблемы современной семьи: такие разные в ней дети!», «Почему у детей одного возраста могут быть различны зоны ближайшего развития?».

В поле нашего дальнейшего исследования находится систематизация и обобщение опыта применения проблемного обучения при подготовке студентов к прохождению производственной практики.

Список литературы:

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]/А.А. Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с. : ил. – ISBN 5-06-002079-7.
2. Гребенюк, О. С. Теория обучения [Текст]/ О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. - М.: Владос Пресс, 2003. - 382 с. - (Учебник для вузов). - Библиогр. в конце гл.. – ISBN 5-305-00040-8.

3. Махмутов, М. И. Проблемное обучение [Текст] / М. И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1975. - 367 с.: 1 л. портр.. - Библиогр.:с.339-355 (475 назв.).
4. Проблемное обучение [Текст]: прошлое, настоящее, будущее : коллективная монография: в 3 кн. / [А. М. Матюшкин и др. ; редкол.: Е. В. Ковалевская (отв. ред.) и др.]. - Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2010-. - 20 см. - Кн. 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. - 2010. - 298, [2] с. : ил., табл. - ISBN 978-5-89988-728-1.

УДК 796.01

Жесткова Ю.К. ¹, Шарифуллина С.Р. ²

¹ старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: zhest.13@list.ru

² к.п.н., старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: SRSharifullina@kpfu.ru

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛОВКОСТИ У СТУДЕНТОК НА ЗАНЯТИЯХ БАДМИНТОНОМ

Аннотация: В статье представлены результаты исследования автора по обоснованию влияния занятий бадминтоном на развитие ловкости как физического качества у студенток. Целью данной работы являлось определение значимости тренировочных занятий по бадминтону в развитии ловкости у студенток. Было установлено, что применяя анализ результатов вышеуказанного тестирования в учебно-тренировочном процессе, можно значительно улучшить показатели ловкости как физического качества у студенток, занимающихся бадминтоном.

Ключевые слова: бадминтон, физические качества, ловкость, тестирование, реакция.

Zhestkova Yu.K. ¹, Sharifullina S.R. ²

¹ senior teacher of department of theoretical bases physical culture and health and safety FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: zhest.13@list.ru

² к.п.н., senior teacher of department of theoretical bases physical culture and health and safety

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: SRSharifullina@kpfu.ru

PROBLEM OF DEVELOPMENT OF DEXTERITY IN STUDENTS ON OCCUPATIONS BY BADMINTON

Summary: Results of research of the author on justification of influence of occupations by badminton on dexterity development as physical quality at students are presented in article. The purpose of this work was determination of the importance of training classes in badminton in development of dexterity in students. It has been established that applying the analysis of results of the above-stated testing in educational and training process, it is possible to improve considerably dexterity indicators as physical quality at the students who are

engaged in badminton.

Keywords: badminton, physical qualities, dexterity, testing, reaction.

Развитие физических качеств (в том числе и ловкость) у студентов выступает одной из главных задач, которая решается в процессе физического воспитания в высших учебных заведениях. Можно сказать, что ловкость - это физическое качество человека, выраженное в способности быстро осваивать новые движения и их сочетания, умение действовать в изменяющихся условиях правильно, быстро и находчиво.

Под ловкостью (более развёрнуто) понимают способность человека, во-первых, овладевать сложными двигательными движениями; во-вторых, быстро учиться и мыслить; в-третьих, быстро перестраивать двигательную деятельность соответственно требованиям обстановки. Для развития такого физического качества, как ловкость нужен максимально возможный «багаж действий», т.е. чем больше форм изученных движений освоит спортсмен, тем легче ему будет в дальнейшем выполнять и совершенствовать различные действия.

Основой координации является ловкость, скорость реакции на предмет, хорошее восприятие дистанции, ощущение равновесия и максимум внимания. Кроме того, разные аспекты координации, быстрая ориентация в пространстве игровой обстановке, способность к быстрым ответным решениям. В современных условиях существенно увеличился объём спортивной деятельности, которая осуществляется во внезапно возникающих ситуациях, которые требуют проявления изобретательности, способности к концентрации и переключению внимания, пространственной, временной, динамической точности движений. Все эти качества связывают с понятием ловкость – способностью человека быстро, оперативно, целесообразно, то есть наиболее рационально осваивать новые двигательные действия, успешно решать двигательные задачи в изменяющихся условиях. Ловкость – сложное комплексное двигательное качество, уровень развития которого определяется многими факторами.

Ловкость – как физическое качество человека вполне можно развивать с помощью определённых упражнений. Для того, чтобы воспитывать ловкость, используют упражнения, предусматривающие выполнение движений с новыми, не выполнявшимися ранее элементами, которые можно в дальнейшем совершенствовать. Совершенствование ловкости должно быть постоянным и непрерывным в учебно-тренировочном процессе. Существуют многообразные виды упражнений на развитие ловкости – тренировка точности воспроизведения различных двигательных движений и их отдельных частей, всего тела; точность попадания каким-либо предметом в неподвижную или движущуюся цель; достижение динамического и статического равновесия; выбор наиболее оптимального варианта выполнения движения в быстро изменяющейся ситуации. Отличным средством для воспитания ловкости являются: подвижные игры с предметами, спортивные игры, такие как: баскетбол, футбол, волейбол, теннис и бадминтон.

Спортивный бадминтон характеризуется молниеносной реакцией на движущий волан. Бадминтон, как спортивная игра, воспитывает точность зрительного восприятия, быстроту двигательных движений и временно-пространственное представление о своем теле на бадминтонной площадке. Игра в бадминтон - увлекательнейшая спортивная игра, она даёт большую дозированную нагрузку многим группам мышц. При изучении и развитии ловкости надо соблюдать следующую последовательность работы: порядок движений, их логика и закономерность. Игра в бадминтон на площадке удовлетворяет потребность организма в нагрузке через многогранные движения и позволяет достигать совершенства движений меньшими усилиями над собой. Бадминтон, давая значительную нагрузку всем группам мышц, всем системам организма, создает важный биологический резерв высокой работоспособности. У человека, занимающихся

бадминтоном, в организме происходит более быстрое включение в оптимальный режим работы. Совершенствуя свои движения, человек постепенно овладевает весьма тонким и остроумным искусством игры в бадминтон. Игра на площадке требует быстрого мышления и координации своих действий. Чем лучше развита ловкость, тем скорее бадминтонист станет настоящим, умеющим мыслить во время игры на площадке. Бадминтон учит раскрепостить себя, поверить в свои силы.

Таким образом, бадминтон – игра сильных, быстрых, выносливых, ловких и сноровистых. Он современен тем, что в плане двигательных навыков учит "умению уметь" и дает своеобразную общую "технология" осуществления трудовых движений, создает запас двигательных навыков. Бадминтон помогает обрести необходимую физическую и психологическую готовность к более быстрому и успешному овладению новой специальностью, которая основана на точных двигательных навыках. Спортивный бадминтон, по статистическим данным, является одним из сложных тактических и техничных игр, он входит в тройку самых больших среди игровых видов спорта по физическим нагрузкам на организм спортсмена. В связи с этим в нашем эксперименте участвовали студентки только основной медицинской группы, не имеющие отклонений в состоянии здоровья.

Целью нашего исследования являлось определение значимости учебно-тренировочных занятий по бадминтону в развитии физического качества ловкости у девушек-студенток Елабужского института Казанского федерального университета (ЕИ КФУ). Объект исследования – учебно-тренировочный процесс занятий бадминтоном. Предмет исследования – изменение уровня развития ловкости как физического качества. Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Оценить уровень развития ловкости у студенток ЕИ КФУ
2. Провести сравнительный анализ показателей развития ловкости студенток контрольной и экспериментальной групп после эксперимента.

В исследовании использовались следующие методы: проведение тестирования физических качеств, педагогический эксперимент, статистическая обработка полученных данных. Исследование проводилось на базе Елабужского института КФУ с сентября 2015 г. по февраль 2016 г. В эксперименте приняли участие студентки первых курсов факультета физической культуры в количестве 24-х человек. Из них в контрольную группу вошли 12 девушек, в экспериментальную группу тоже 12. Тестирование студенток контрольной и экспериментальной группы проводилось дважды в течение 6 месяцев – в начале и в конце эксперимента. При проведении тестирования студенток на развитие ловкости использовались 3 теста:

1. Челночный бег 3x10м. (сек);
2. Прыжки через скакалку за 1мин (кол-во раз);
3. Жонглирование (удары открытой и закрытой сторонами ракетки) воланом с помощью ракетки для бадминтона за 15сек.(кол-во раз).

Был проведен анализ уровня воспитания ловкости студенток в начале эксперимента, который выявил, что:

1. по тесту «челночный бег 3x10м» в контрольной группе на оценку «отлично» выполнили 2 человека, на оценку «хорошо» - 4 человека, на оценку «удовлетворительно» - 6 человек, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 3 человека, на оценку «хорошо» - 6 человек, на оценку «удовлетворительно» - 3 человека;

2. по тесту «прыжки через скакалку за 1мин.» в контрольной группе на оценку «отлично» выполнили 1 человек, на оценку «хорошо» - 3 человека, на оценку «удовлетворительно» - 8 человек, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 2 человека, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 5 человек;

3. по тесту «жонглирование за 15 сек» в контрольной группе на оценку

«отлично» выполнили 1 человек, на оценку «хорошо» - 3 человека, на оценку «удовлетворительно» - 8 человек, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 2 человека, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 5 человек;

На следующем этапе эксперимента со студентками были проведены повторные тесты, которые показали, что:

1. по тесту «челночный бег 3x10м» в контрольной группе на оценку «отлично» выполнили 4 человека, на оценку «хорошо» - 4 человека, на оценку «удовлетворительно» - 4 человека, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 5 человек, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 2 человека;

2. по тесту «прыжки через скакалку за 1мин.» в контрольной группе на оценку «отлично» выполнили 1 человек, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 6 человек, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 4 человека, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 3 человека;

3. по тесту «жонглирование за 15 сек» в контрольной группе на оценку «отлично» выполнили 2 человека, на оценку «хорошо» - 4 человека, на оценку «удовлетворительно» - 6 человек, а в экспериментальной группе на оценку «отлично» выполнили 2 человека, на оценку «хорошо» - 5 человек, на оценку «удовлетворительно» - 5 человек;

Анализ результатов контрольных тестов показал, что у девушек контрольной группы уровень развития ловкости ниже, чем у студенток экспериментальной группы. Прирост результатов наблюдается в контрольной и экспериментальной группах.

Мы рассчитываем, что в дальнейшем учебно-тренировочные занятия по бадминтону позволят улучшить показатели физических качеств у студенток, и не только по развитию ловкости, но и выносливости, быстроты и гибкости.

Список литературы

1. Бадминтон: учебник для студентов вузов / Ю.Н. Смирнов. – 2-е изд., М.: Советский спорт, 2011. – 250 с.

2. Бадминтон в системе физического воспитания студенческой молодежи: методические указания / В.М. Мачнев. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2003. – 28 с.

3. Бадминтон на этапе начальной подготовки в вузах: учебное пособие / В.Г. Турманидзе. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2008. – 72 с.

4. Бадминтон: примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР, УОР и ШВСМ / А.Н. Горячев; А.А. Ивашин; Московская городская федерация бадминтона. – М.: Советский спорт, 2010. – 160 с.

УДК 378

Зиганшина Н. Л.

к.п.н., доцент кафедры гуманитарно-педагогических наук

ГАОУ ВО «Альметьевский государственный институт

муниципальной службы» Россия, Альметьевск

e-mail: dean-z-n-l@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: Работа со студенческой молодежью – одно из основных направлений государственной молодежной политики. Резкая смена ценностей, приоритетов, идеалов, развязывание военных конфликтов, экстремизм, столкновение

религиозных течений выдвинули на первый план необходимость укрепления целостности и многообразия современного мира, актуализацию проблем, связанных с формированием благоприятной атмосферы современного социума. Это тем более актуально на фоне всевозможных экономических санкций, повлекших за собой дополнительные политические споры и конфликты.

Ключевые слова: молодежь, политическая компетентность, молодежная политика, приоритет, критерии, политический пульс.

Ziganshin N.

Ph.D., Associate Professor,

Department of Humanities and Education Sciences

Almetyevsk State Institute of Municipal Service

FORMATION OF POLITICAL COMPETENCE AMONG YOUTH

Abstract: Work with students - one of the main directions of the state youth policy. Sharp change of values, priorities, ideals, unleashing military conflicts, extremism, religious sects clash highlighted the need to strengthen the integrity and diversity of the modern world, the actualization of the problems associated with the formation of a favorable atmosphere of modern society. This is even more important against the background of all kinds of economic sanctions that entailed additional political disputes and conflicts.

Keywords: youth, political competence, youth policy, the priority, criteria, the political pulse.

Развитие международного сообщества в XXI веке характеризуется крупнейшими социальными трансформациями. Резкая смена иерархии ценностей, приоритетов, идеалов, недостаток духовности, дефицит нравственности, развязывание военных конфликтов, экстремизм, столкновение религиозных течений выдвинули на первый план необходимость укрепления целостности и многообразия современного мира, актуализацию проблем, связанных с формированием благоприятной атмосферы современного социума. Это тем более актуально на фоне всевозможных экономических санкций, повлекших за собой дополнительные политические споры и конфликты.

Всё это подвигает систему образования и всю прогрессивную общественность к вынесению на повестку дня осмысления такого неоднозначного явления как глобализация мира, имеющего свои определённые противоречия как на уровне общества в целом, так и на уровне отдельно взятой школы, вуза: с одной стороны – объединение, разрушение узкого национализма, исторических и религиозных барьеров между народами, с другой – угроза стирания этнического и культурного своеобразия народов, что ведёт, естественно, к стремлению сохранять и защищать уникальность своей собственной культуры; с одной стороны, наблюдается поворот общества к проблемам образования, укреплению и повышению ее роли и значимости в воспитании молодежи; с другой – всё более обозначаются социальные проблемы, падение жизненного уровня.

Работа со студенческой молодежью – одно из основных направлений государственной молодежной политики. Эта работа ведется совместно с общественными организациями, в частности – с крупнейшей студенческой общественной организацией «Лига студентов Республики Татарстан», а также студенческими профсоюзными комитетами высших учебных заведений РТ, с Советом ректоров ВУЗов РТ, Координационным Советом по воспитательной работе при Совете ректоров ВУЗов РТ, Советом директоров ССУЗов РТ, общественным клубом студенческого актива «Лидер», а также министерствами, ведомствами, профсоюзными организациями, занимающимися проблемами студентов. В настоящее время созданы общественные объединения студентов, без образования юридического лица, в таких

городах как: Нижнекамск (Союз студентов Нижнекамска), Набережные Челны (Городской студенческий Совет), Альметьевск (Альметьевская молодежная студенческая организация).

Многие молодые люди согласно опросам молодежи в разных регионах России затрудняются оценить происходящие политические события в стране. Здесь возможно несколько интерпретаций такого положения дел: либо ничего существенного за последние годы в политической жизни страны не произошло, либо данная часть молодёжи не имеет критериев для оценки происходящего, либо политика её вовсе не интересует как незначимая сфера интересов. Какой вариант присутствует в данном случае, сказать определённо трудно, - видимо, всего понемногу. Но в целом результат довольно настораживающий: молодежь не интересуется политикой. Вместе с тем, на уровне страны в целом, можно заметить существенные расхождения в политической жизни городского и сельского населения. Достаточно посмотреть телевизор, почитать газеты или в значимые политические даты побывать на городских и сельских центральных улицах. Город политически гораздо активнее, но в отношении политической пассивности городская молодежь оказалась мало отличающейся от селян. Поэтому можно утверждать, что поселенческий критерий не является основополагающим при формировании и обособлении группы молодежи по признаку политической пассивности.

К наблюдению за политикой, как известно, более склонны люди старшего возраста. У молодежи имеются более интересные, с ее точки зрения, сферы общественной жизни или человеческих отношений – учеба, любовь, досуг и т.д. Поэтому нет ничего удивительного в том, что молодежные слои не способны тонко улавливать изменчивость политического пульса времени. Дело не в их аполитичности, а в том, что политически грамотного, а точнее, политически культурного человека надо воспитывать. При этом, разумеется, помня, что современная политическая культура формируется в рамках концепции гражданского общества, в котором политика – хоть и существенно важная сфера жизни общества, но не единственная. Важно только, чтобы молодежь это не только ощущала, но и понимала.

В то же время желание лично поучаствовать в деятельности какой – либо политической организации, партии молодые люди сегодня выражают реже. И если год назад они обнаруживали такое желание намного чаще, чем представители старших поколений, то сейчас эта разница исчезла: среди всех опрошенных доля желающих вступить в какую – либо политическую организацию, составляет очень маленький процент.

Необходимо призывать молодежь к участию в политических процессах страны. Необходимо молодежь, наше подрастающее поколение обучать тонкостям политического устройства и политической жизни России. Жизнь страны и жизнь молодежи неотделима друг от друга. Молодежь – это будущее нашей России.

УДК 316.4

Зинурова Р. И.¹, Кадеева З.К.²

¹д.с.н., профессор, директор Института управления инновациями ФГБОУ ВПО Казанский национальный исследовательский технологический университет
Россия, Казань e-mail: rushazi@rambler.ru

²к.э.н., доцент кафедры инновационного предпринимательства и финансового менеджмента ФГБОУ ВПО Казанский национальный исследовательский технологический университет.

Россия, Казань
e-mail: zulkad@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВУЗАХ НОВОГО ТИПА –НАЦИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Аннотация: Важной задачей системы образования в современных рыночных условиях является подготовка и переподготовка кадров для инновационной деятельности. Ныне действующие методы подготовки специалистов не в полной мере обеспечивают решения поставленной задачи, большая часть в подготовке менеджеров уделяется теоретическим знаниям. Необходима организация контекстного обучающего процесса при участии руководителей, собственников действующих и стоящих на пути модернизации предприятий из различных отраслей экономики, что позволит также на практике отработать навыки к инновационной и предпринимательской деятельности. Стратегическое партнерство Казанского национального исследовательского технологического университета и Общероссийской общественной организации малого и среднего предпринимательства «Опора России» в подготовке кадров для инновационной деятельности в России создает принципиально новый ресурс – инновационные знания, достижения и технологии будущего, создающие условия для реализации национальной стратегии развития Российской Федерации.

Ключевые слова: инновационное поведение, инновационная деятельность, система высшей школы, организация обучающего процесса, контекстный обучающий процесс, инженеры-предприниматели, подготовка предпринимателей, предпринимательские навыки

Зинурова Р. И.¹, Кадеева З.К.²

¹д.с.н., профессор, директор Института управления инновациями ФГБОУ ВПО Казанский национальный исследовательский технологический университет
Россия, Казань

e-mail: rushazi@rambler.ru

²к.э.н., доцент кафедры инновационного предпринимательства и финансового менеджмента ФГБОУ ВПО Казанский национальный исследовательский технологический университет.

Россия, Казань

e-mail: zulkad@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВУЗАХ НОВОГО ТИПА –НАЦИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Abstract: An important task of the education system in modern market conditions is the preparation and retraining of personnel for innovative activity. Current methods of training specialists do not fully provide the solution of the problem, most of the management training given to theoretical knowledge. It is necessary to organize context educational process with the participation of managers, owners of existing enterprises and enterprises on the way of modernization of various sectors of the economy that will also help to practice the innovative and entrepreneurial skills. Strategic partnership of Kazan national research technological University and all-Russian public organization of small and medium business "Support of Russia" in the training of personnel for innovative activity in Russia creates a new resource – innovative knowledge, achievements and technologies of the future, creating conditions for the implementation of the national development strategy of the Russian Federation.

Keywords: innovative behavior, innovation, higher education, educational process,

Дискурс инновационности - один из преобладающих дискурсов в политических, академических и публичных кругах. Применительно к высшей школе он ассоциируется с созданием новых университетов (федеральных, национально-исследовательских), новыми формами управления вузами (АНО, попечительские советы, эндаунмент), большей интеграцией научно-образовательной деятельности с НИОКР и коммерциализацией знаний (научно-образовательные центры, бизнес-инкубаторы, «инновационный пояс» вузов в форме малых инновационных компаний на основе интеллектуальной собственности).

Инновационность – одно из конкурентных преимуществ современного учебного заведения. Но в методологическом аспекте сложным остается вопрос, что считать инновациями вообще и инновационным образованием. Формирование инновационной траектории деятельности зависит в том числе и от создания общеразделяемого ценностно-смыслового поля инноваций в российском обществе. Авторами (КНИТУ) заявлена и обоснована следующая классификация инновационной образовательной деятельности, сложившаяся на сегодняшний день:

в дидактическом плане – новшества, позволяющие либо ускорить процесс обучения без потерь качества, либо делающие его более эффективным по параметрам усвоения, прочности, новизны и социальной значимости приобретаемых знаний (в т.ч. новые спецкурсы и образовательные программы);

в административно-управленческом плане – новшества, позволяющие сделать более эффективным менеджмент по социальным и экономическим результатам, в т.ч. создание новых организационных форм более эффективной организации и интеграции научно-образовательной и инновационной деятельности (НОЦы, межфакультетские и межвузовские магистерские программы, корпоративные университеты и т.п.);

в социально-экономическом аспекте – новшества, включающие разработку, либо технологическую адаптацию наукоемких продуктов, в т.ч. в форме открытия корпорациями кафедр или учебных центров в вузах в целях обучения студентов работе в условиях внедряемых или планируемых к внедрению инноваций, участия студентов в работе бизнес-инкубаторов, технопарков и т.п. в процессе подготовки курсовых и дипломных проектов, предполагающих коммерциализацию наукоемких разработок сделанных самостоятельно и в содружестве с профессурой. Практически это означает участие студентов в деятельности и развитии университетской и региональной инновационной системы.

Следует отметить, что высшее учебное заведение в современных условиях имеет двойственную природу. С одной стороны ведущий вуз или университет является особым учреждением и организацией. Он имеет наивысший суммарный интеллект работников. Его главными функциями являются: сохранение культурно-образовательного национального потенциала, повышение уровня образованности населения и научно-технического развития страны, воспроизводство накопленных знаний и опыта поколений. В то же время, высшее учебное заведение является субъектом рыночной экономики, товаропроизводителем интеллектуального продукта и образовательных услуг. Такая двойственность означает, что вуз, являясь составной частью экономической системы и, опосредованно связываясь с материальной сферой, одновременно подвержен влиянию рыночных изменений. Целью инновационной деятельности в системе высшей школы является повышение эффективности функционирования вузов в условиях рыночной экономики. При этом надо понимать, что сам институт образования довольно консервативен, как это не странно на первый взгляд и в значительной мере нацелен на воспроизводство образца, чем на продуцирование новаций. В то же время, учитывая, тот факт, что система высшего профессионального образования последние столетия строилась на базе научных

исследований, она является «естественной» средой выращивания инноваций.

Важной задачей системы образования является подготовка и переподготовка кадров для инновационной деятельности. Для достижения обозначенной цели необходимо совершенствовать систему управления научной, научно-технической и инновационной деятельности вузов, а именно, ориентировать данную деятельность на рынок и потребителя – это основа системы управления вузами в современных рыночных условиях. Это предполагает резкое усиление роли маркетинга, учета, быстро и резко изменяющейся окружающей среды вуза, спроса потребителей и рынка, а, следовательно, быстрой адаптации системы управления вузом под новые задачи, наукоемкую продукцию, технологии и услуги специалистов.

Такой новой задачей сегодня становится управление и практическая реализация инновационных проектов, что требует новых подходов и новых специалистов. Коммерциализация инновационных проектов становится наиболее актуальной задачей для всех участников данного процесса. Без глубокого анализа предполагаемого проекта, а также его высокопрофессионального оперативного управления, невозможно добиться положительных результатов. Зачастую возникают проблемы взаимодействия у сторон, принимавших участие в реализации инновационных проектов, что связано с отсутствием опыта у специалистов в области управления и проблемой формирования общей и конечной цели. Для разработчиков проекта важна его новизна, инновационность и актуальность, для предпринимателей его экономическая составляющая, т.е. коммерциализация и получение прибыли. Немаловажной является третья сторона данного процесса, государство, которое зачастую является заказчиком инноваций в различных отраслях, которую, в свою очередь, интересуют темпы реализации и внедрения готового продукта. Обеспечение эффективного взаимодействия всех сторон становится одной из важных задач менеджера инновационного проекта. Ныне действующие методы подготовки специалистов не в полной мере обеспечивают решения поставленной задачи, это обусловлено тем, что большая часть в подготовке менеджеров уделяется теоретическим знаниям. Организация контекстного обучающего процесса возможна при участии руководителей, собственников действующих и стоящих на пути модернизации предприятий из различных отраслей экономики. Необходимо привлекать также специалистов, имеющих опыт реализации инновационных проектов, в том числе и международных. Участие предпринимателей позволит решить и другую немаловажную проблему - практика и отработка навыков к инновационной деятельности.

В Казанском национальном исследовательском технологическом университете в 2011 году открыта кафедра инновационного предпринимательства и финансового менеджмента – в стратегическом партнерстве с Общероссийской общественной организацией малого и среднего предпринимательства «Опора России». Это одна из первых кафедр подобного профиля в России. С точки зрения практикоориентированных программ подготовки инженеров-предпринимателей через систему наставничества кафедра не имеет в настоящее время аналогов в вузах России. Кафедра ориентирована, в первую очередь, на те категории обучающихся, у которых есть потенциал и желание заниматься бизнесом и менеджментом инновационных проектов. Обучаясь на кафедре, будущие предприниматели получают не только хорошее профессиональное образование, но и умение работать в конкурентной среде. Успешные предприниматели в качестве наставников будут вести каждого студента к конечной цели – открытию собственного бизнеса. Уже в первый год кафедра стала инициатором реализации таких магистерских программ, направленных на формирование профессиональных навыков инновационной деятельности, как Предпринимательство и управление инновационными проектами, Менеджмент в образовании, Управление качеством в финансовой сфере, Химическая инженерия для малого предпринимательства, Химическая инженерия нефтехимических производств. Другие

кафедры Института развивают образовательные программы, интегрирующие социально-экономическое и инженерное образование, в том числе Управление человеческими ресурсами, Управление регионом, Управление городским хозяйством, Инновационные процессы в химической технологии, Управление институтами устойчивого развития и внедрения энерго-ресурсосбережения. Создан Фонд содействия подготовке предпринимателей, взявший на себя финансирование обучения в магистратуре по ряду программ. Центральным звеном в процессе подготовки предпринимателей становится наставничество, а итогом обучения – организованные предприятия. Предпринимательские навыки будут вырабатываться в ходе погружения в реальные проблемы бизнеса. Успешные предприниматели в качестве наставников будут вести каждого студента к конечной цели – открытию собственного бизнеса.

Особенности образовательного процесса: обучение через практическое решение реальных проектных задач в области организации и управления малым предприятием; участие успешных предпринимателей в учебном процессе; тематика выпускных магистерских работ рекомендуется и курируется предпринимателями-наставниками; возможность прохождения обучения и стажировки на предприятиях малого и среднего бизнеса.

Данный проект обеспечивает профилизацию подготовки выпускников в области инновационной деятельности и предпринимательства, развивает компетенции в области коммерциализации инновационных проектов и предпринимательской деятельности, более эффективно решает кадровые вопросы, привлекая к преподавательской и научно-методической деятельности специалистов с ярко выраженным инновационным поведением внедряет проектно-ориентированные технологии обучения, усиливает востребованность выпускников и способствует их успешной карьере, что в дальнейшем позволит КНИТУ стать центром подготовки нового поколения предпринимателей. Залогом этого являются прочные связи с такими общественными объединениями как российско-американский Центр развития предпринимательства, Франкфуртская школа бизнеса, Ассоциация развития предпринимательства Республики Татарстан, Торгово-промышленная палата Республики Татарстан и другими .

Таким образом, инновационная деятельность высших учебных заведений создает принципиально новый ресурс – инновационные знания, достижения и технологии будущего, что создает условия для реализации национальной стратегии развития Российской Федерации.

УДК 378

Зиятдинов А.¹, Матухин Е.², Зиятдинова Р.³

¹к.э.н., старший преподаватель, Филиал ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»

Россия г. Октябрьск

²д.т.н., профессор, Казанский филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет путей сообщения

Императора Николая II» Россия, Казань

³студент, Казанский национальный исследовательский технологический университет Россия, Казань

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ЭТАПЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье поднимается проблема студентов-иностранцев в период производственной практики. Сегодня огромное внимание уделяется процессу обучения

касательно иностранных студентов, однако есть ряд вопросов, которые требуют глубокого изучения. В статье указаны типичные ситуации, в которых заключается проблема.

Ключевые слова: производственная практика, студенты-иностранцы, языковой барьер, неродная среда, кадры, промышленность и отрасли.

Ziyatdinov A. ¹, Matukhin E. ², Ziyatdinova R. ³

¹к.э.н., senior teacher, VO FGBOU Branch "Ufa state oil technical university"

Russia Oktyabrsk

²д.т.н., professor, VO FGBOU Kazan branch "Moscow state transport university

Emperor Nicholas II" Russia, Kazan

³студент, the Kazan national research technological university Russia, Kazan

LEARNING PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS DURING PRACTICAL TRAINING

Annotation. The article raises the problem of foreign students during the practical training. Today, great attention is paid to the process of learning about foreign students, but there are a number of issues that require in-depth study. The article listed the typical situations in which the problem.

Key words: manufacturing practice, foreign students, the language barrier is not native environment, human resources, production and industry.

Система высшего образования в Российской Федерации представляет собой комплекс учебных заведений в федеральном масштабе, работа которых направлена на приём граждан в целях обучения и выработки направления для будущей профессии. Слаженность и системность деятельности вузов обусловлена соблюдением единых нормативных правовых актов, компетенции которых устанавливаются в пределах всех образовательных учреждений. Процессы, протекающие в среде высшего образования, равно как и реализация этапов совершенствования высшей школы заметно видоизменяют картину высшей школы в разрезе последних лет. Значительную долю в трансформации российской образовательной платформы занимает реализация федеральных целевых программ и проектов. Среди приоритетных мероприятий в блоке высшего образования отродно отметить такие, как решение проблем педагогического образования, а также вопросов по его модернизации и по усилению практической направленности в процессе обучения студентов.[1]

В концепции текущих программ и проектов имеется два вектора в мероприятиях и подмероприятиях, на которые сделано ударение:

- приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда;
- развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг.

Высшие учебные заведения Российской Федерации осуществляют подготовку специалистов главным образом для отечественных отраслей. Выступая в качестве «поставщика кадров», вузы ежегодно обеспечивают предприятия и организации народного хозяйства подготовленными кандидатами. История подготовки российскими вузами студентов-иностранцев насчитывает десятилетия; доля иностранного контингента в общем количестве студентов имеет нарастающий показатель. Факторы повышения международной деловой активности, укрепления позиций российского государства на внешнеполитической арене, увеличения миграционного притока в российские регионы из субъектов бывшего советского пространства создают в

приведённом показателе тенденцию прироста.[2, с.175]

Поднимая вопрос обучения студентов-иностранцев, не стоит забывать, что во всех случаях проблематика имеет «нулевой» пункт – это сложности в изучении русского языка. Как фундаментальное знание, знание русского языка определяет качество образовательного процесса студентов в перспективе. На сегодняшний день хорошо себя зарекомендовала начальная программа подготовки студентов-иностранцев под названием «Русский язык, как иностранный». Студенты-иностранцы в первый год изучают только русский язык, формат такого обучения называется «Школой русского языка». Подобные меры в достаточно высокой степени адаптируют студентов-иностранцев к неродной языковой среде. Несмотря на огромную проводимую работу, вопросы «языкового барьера» и коммуникативные сложности заставляют студентов-иностранцев на протяжении всего периода обучения испытывать трудности как во время обучения, так и в социально-бытовой обстановке.[3, с.95], [4]

Ключевым компонентом в процессе разработки учебных планов является включение в него производственной практики. Если аудиторские занятия ставят главной задачей теоретическую работу над предметом, то производственное обучение позволяет обобщить, закрепить и рассмотреть теоретический блок в практических условиях, приближённых к будущей профессии.[5, с.113], [6, с.170] В этой части наибольший интерес возникает к процессу, где практикантами являются иностранные студенты. Аудиторный курс дисциплины сам по себе не может быть насыщеннее процесса изучения дисциплины в условиях производства. Взаимодействие по кругу своих обязанностей с работниками как своих, так и смежных цехов и участков, специфика и ориентация деятельности предприятия и организации, характер продукции и оказываемых услуг, документооборот, промышленный менеджмент и маркетинг являются составляющими производственной сферы в работе любой отрасли. Отечественные виды промышленности, как совокупность отраслей народного хозяйства имеют много схожего между собой в аспекте типовых параметров производства. Однако вышеперечисленные обобщения не упрощают процесс получения знаний студентами-иностранцами в неродной среде, а лишь в некоторой степени делают понятной структуру работы отрасли в той стране, где они получают высшее образование. Рассматривая содержание технологических процессов на примере железнодорожной и нефтегазовой отраслей, опираясь на полученный опыт наблюдения за студентами-иностранцами во время прохождения производственной практики можно сформировать перечень вопросов и узких мест в связке между работодателями и вузами. Обозначим вопросы касательно студентов-иностранцев в производственных условиях неродной среды, решение которых не требует длительного времени и расхода большого количества финансовых и человеческих ресурсов.

1. Прохождение и проведение с присвоением группы допуска всех видов инструктажей: первичный, вводный, целевой, повторный, стажировка, инструктаж по безопасности в работе с электрическими установками, по промышленной безопасности, по охране труда, пожарный минимум. Узкая специализированная терминология, отсутствие локальных инструкций, руководящих документов, маршрутов служебного прохода в ряде случаев не предусматриваются для иностранного контингента;

2. Закрепление наставников и прохождение стажировки. Как правило, наставники назначаются из числа штатных опытных сотрудников без требования к владению иностранным языком;

3. Обеспечение студентов-иностранцев при прохождении производственной практики специальным инструментом и специальной спецодеждой для выделения их в отдельные группы, к которым устанавливается повышенное внимание.

Вышеперечисленные пункты не являются исчерпывающими, т.к. мы остановились на начальных стадиях установленной проблематики, разработка и решение которой требует обязательного участия как вузов, так и предприятий в лице

дирекций и служб, курирующих центры повышения квалификации, отделы молодежной политики, департаменты международного сотрудничества. Консолидированная работа в данном направлении даст толчок и позволит сформулировать единую методику проведения и прохождения производственной практики для студентов-иностранцев.

Список литературы:

1. Масалимова А.Р. Внутрифирменная подготовка специалистов технического профиля в интегрированной системе «наука – образование – производство» [Текст] / А.Р. Масалимова // Alma-Mater. – 2011. - № 12. – 0,5 п.л.
2. Масалимова А.Р. Зарубежные технологии корпоративного обучения: сущность и их значение для отечественной практики наставнической деятельности [Текст] / А.Р. Масалимова // Казанский педагогический журнал. – 2012. - № 4(94). – С. 171 – 178.
3. Матухин Е.Л. Проектирование системы взаимосвязи профессионального образования с производством: Монография [Текст] / Е.Л. Матухин, Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин. – Казань: КГАСУ, 2009. – 128 с.
4. Махмутов М.И. Педагогика наставничества [Текст] / М.И. Махмутов. М.: Сов. Россия, 1981.
5. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом вузе [Текст] / Моднов С.И., Ухова Л.В. // Ярославский педагогический вестник. – 2013. Т. 1. № 2. С. 111-115.
6. Зеленецкая И.С., Элиасберг Г.А. Научные конференции по русскому языку как средство организации самостоятельной проектной работы иностранных студентов [Текст] / Зеленецкая И.С., Элиасберг Г.А. // Ярославский педагогический вестник. – 2013. Т. 2. № 4. С. 168-172.

УДК 378

Ибрагимов Г.И.

д.п.н., профессор, член-корр. РАО, профессор Казанского
национального исследовательского технологического
университетаРоссия, Казань

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОЦЕНКА,
СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Аннотация. Показано, что в профессиональном труде в современных культурных условиях доминирующим становится исследовательский подход, а проблемность выступает нормой профессиональной деятельности. Работа все в большей степени требует не столько адаптации к профессиональной традиции, сколько умения отвечать на новые ситуации, анализировать и решать проблемы. На основе анализа современных моделей обучения (проблемное, проектное, развивающее, контекстное, модульное, концентрированное) делается вывод, что их объединяет идея проблемности. Обосновывается тезис о преобладающей роли принципа проблемности в системе профессионального образования как объективно необходимого условия реализации требований компетентностного подхода.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетентностный подход, ключевые компетенции, проблемное обучение, тенденции развития проблемного обучения

Ibragimov G. I.

doctor of pedagogical Sciences, Professor, member-correspondent. RAO,
Professor of Kazan national research technological University
Russia Kazan

PROBLEM-BASED LEARNING IN MODERN VOCATIONAL EDUCATION:

EVALUATION, STATUS, PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Abstract It is shown that in professional work in modern cultural terms becomes dominant research approach, and the problematic character is the norm of professional activity. Work increasingly requires not only adaptation to professional tradition as skills to respond to new situations, analyze and solve problems. Based on the analysis of modern models of teaching (problem, project, developmental, contextual, modular, concentrated) concludes that they are United by the idea problematical. The author substantiates the thesis about the dominant role of the principle problems in the system of professional education as necessary conditions of realization of the requirements of competence-based approach.

Keywords: professional education, competence approach, key competences, problem-based learning, trends in the development of problem-based learning

Постановка проблемы. Ориентация России на то, чтобы занять достойное место в международной системе разделения труда, объективно требует опережающей подготовки специалистов, способных решать задачи инновационного развития страны, учитывающих не только текущие, но и перспективные потребности экономики и общества. Выпускники современной системы профессионального образования должны владеть компетенциями, которые бы позволяли им находить инновационные решения возникающих проблем, ставить и решать новые задачи.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО образовательные организации высшего образования определяют и формируют у своих выпускников соответствующие общекультурные и профессиональные компетенции. Вместе с тем, в последние годы российское профессиональное образование столкнулось с целым рядом вызовов, в числе которых наиболее острыми являются: повышение требований работодателей к качеству подготовки специалистов; необходимость усиления деятельностной направленности образовательного процесса, обеспечения мотивационной вовлеченности студентов в образовательный процесс, формирования у обучающихся компетенций, позволяющих видеть, выявлять и решать проблемы в профессиональной и социальной деятельности. Работодатели отмечают недостаточный уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, не позволяющий выпускникам вузов выполнять профессиональную деятельность без длительного периода адаптации.

Анализ практики профессиональной школы показывает, что, несмотря на внедрение компетентного подхода, требующего применения активных и интерактивных форм и методов обучения, продолжают доминировать технологии обучения, ориентирующие на исполнительскую и репродуктивную деятельность обучающихся. В целом можно констатировать, что содержание подавляющего большинства учебников и учебных пособий также ориентировано на реализацию, главным образом, информационной функции обучения. Дидактические механизмы, ориентированные на подготовку педагога к реализации других функций, в том числе развивающей и проектировочной функции, отражены либо частично, либо не отражены. Общий вектор процесса обучения в реальной практике профессиональной школы сохраняется прежним – ориентация на формирование предметных знаний и умений через использование традиционных лекций, семинаров и форм контроля результатов обучения.

В результате система профессионального образования столкнулась с противоречием между новыми требованиями к будущим специалистам, выдвигаемыми внедряемыми ФГОС ВО и экономикой знаний (быть готовым общаться, анализировать, видеть, выявлять и находить пути решения проблем, возникающих в профессиональной деятельности) и недостаточной готовностью преподавателей высшей школы к реализации данных требований.

Отмеченное противоречие выдвигает перед педагогической наукой важную проблему поиска и разработки обоснованных педагогических средств и условий, обеспечивающих реализацию требований современной экономики и общества к специалистам.

Какие компетенции выпускников востребованы работодателями? По данным Национальной ассоциации колледжей и работодателей США в 2011 году, среди десяти наиболее востребованных рынком труда навыков и качеств, которыми должны обладать молодые специалисты, выделяются такие два качества, как «способность принимать решения и решать проблемы», «способность получать и анализировать информацию», занимающие третье и четвертое место в рейтинге.

Что касается России, то здесь ситуация соответствует мировым тенденциям: отечественными промышленными предприятиями и инжиниринговыми компаниями востребованы в числе основных результатов обучения такие компетенции, как: способность системно и самостоятельно мыслить и эффективно решать производственные задачи; умение работать в команде; знание бизнес процессов и бизнес среды в целом; способность генерировать и воспринимать инновационные идеи. В работе К.К.Толкачевой выделен список из восьми ключевых компетенций специалиста в области техники и технологии, включающий: способность ставить и решать неизвестные ранее комплексные инженерные задачи в условиях неопределенности и конкуренции; способность к обобщению, анализу, критическому осмыслению; способность самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений; способность создавать новые идеи (проявлять творческие способности); способность проводить исследования, анализ и интерпретацию данных с использованием современных информационных технологий и прикладных программных средств; способность эффективно работать индивидуально и как член или лидер команды, в том числе междисциплинарной; способность к обучению в течение всей жизни [8, с. 11].

Как видим, и зарубежные и отечественные работодатели отмечают потребность в специалистах, обладающих набором компетенций, состав и уровень которых позволял бы им видеть, выявлять и находить пути решения проблем в профессиональной деятельности.

О чем говорит педагогическая теория?

Не только работодатели, но и исследователи проблем профессионального образования акцентируют внимание на том, что формирование у обучающихся готовности к видению и решению проблем сегодня выдвигается в число первоочередных задач. Так, например, в наших работах было показано, что формирование умений в компетентностном подходе отличается такими характеристиками, как опора на реальную жизненную практику, комплексность, проблемность. Компетентность - это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях. Компетентный специалист владеет комплексом способностей, среди которых, во-первых, выделяется способность анализировать проблему и, как результат анализа, формулировать четкую задачу. Характерной особенностью такого формулирования является то, что задача должна иметь практическое решение. Другая обязательная характеристика компетенции связана с навыками построения «дерева» целей и подцелей для решения каждой задачи, а также умением на практике реализовывать план работ. Третий круг умений связан с умением согласовывать свои интересы и способности с коллегами по работе [1].

А.О. Карпов подчеркивает, что сегодня работа требует «не столько адаптации к профессиональной традиции, сколько умения отвечать на новые ситуации, анализировать и решать проблемы независимо... доминирующим становится

исследовательский подход к проблемной ситуации, а сама проблемность – нормой профессиональной деятельности...» [2, с.15]. Говоря о роли знаний отмечается, что современное знание более генеративное, то есть обладающее свойствами, позволяющими генерировать новое знание. Другими словами, знание должно быть таким, чтобы оно позволяло его носителю использовать данное знание для получения нового, актуального, неизвестного знания. Речь идет о том, что перед дидактикой стоит задача поиска таких способов обучения, которые бы позволяли формировать у обучающихся готовность к использованию формируемых знаний для получения новых знаний.

Анализируя проблему развития сферы образования в среднесрочной перспективе группа экспертов пришла к выводу, что «высокотехнологичная экономика требует от образования не только формирования технологической компетентности, но и стимулирования в детях креативности, проявления индивидуальности, активного применения полученных знаний, а также преодоления подходов к обучению, ориентированных на подражание, копирование и послушание» [7, с.37]. И далее: «Основная причина отставания российских школьников от их сверстников в развитых странах в формировании навыков, востребованных экономикой XXI века, заключается в ... недостаточном распространении деятельностных (проектных, исследовательских) образовательных технологий...» [7, с.39-40].

Таким образом, можно констатировать, что проблемность в современных условиях становится нормой профессиональной деятельности. В деятельности любого специалиста все чаще возникают проблемные ситуации в силу высокой скорости происходящих в среде изменений. Соотношение ситуаций стандартных и нестандартных смещается в сторону увеличения удельного веса проблемных ситуаций. Что это значит с точки зрения требований к образованию? Это означает, что в процессе обучения система образования (общего и профессионального), если она стремится соответствовать требованиям времени, должна быть ориентирована на главную цель – развитие творческого потенциала человека, обучающегося, формирование умений решать проблемы, возникающие в жизни. Опыт личности обучающегося сегодня проверяется не тем, насколько много он знает и умеет воспроизвести, а тем, насколько человек готов к неожиданным ситуациям, каков багаж его умений решать нестандартные задачи. Опыт сегодня – это готовность человека действовать (то есть решать задачи и принимать решения) в условиях неопределенности. Ключевым звеном такого опыта является сформированное проблемное мышление, под которым понимается процесс открытия новых знаний путем постановки проблем и их решения.

Какой должна быть современная модель обучения и соответствующая ей образовательная технология, обеспечивающая формирование подобного опыта у обучающихся?

На основе анализа требований работодателей, ФГОС ВО, инновационного опыта работы профессиональной школы, а также опираясь на выделенные А.М. Новиковым [6, с.27-33] четыре закона педагогики (закон наследования культуры, закон социализации, закон последовательности, закон самоопределения) можно заключить, что современная образовательная технология должна обеспечивать выполнение следующих требований.

Во-первых, образовательная технология должна обеспечивать мотивированное деятельностное освоение человеческой культуры в виде: а) объективных результатов человеческой деятельности; б) субъективных способностей личности (интеллектуальных, нравственных, эстетических и др.).

Во-вторых, образовательная технология должна обеспечивать такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая создает необходимые условия для широкого взаимодействия всех участников образовательного процесса друг с другом, обмена информацией, совместного моделирования ситуаций, выявления и

решения проблем. При такой организации каждый обучающийся становится активным субъектом взаимодействия.

В-третьих, образовательная технология должна быть ориентирована как на достигнутый, так и на перспективный уровень развития мыслительных и творческих способностей обучающихся.

В-четвертых, образовательная технология должна обеспечивать возможность каждому обучающемуся для самоопределения в образовательной деятельности, творческого саморазвития, создавать условия для запуска мотивационно-потребностного механизма «самости» личности обучающегося.

Реализация этих основных требований в целом ориентирована на то, чтобы обеспечить эффективную мотивацию, коммуникацию и самостоятельность обучающихся.

Какая из известных в педагогике образовательных технологий отвечает этим требованиям?

Вряд ли можно дать однозначный ответ на этот вопрос. Однако можно выделить базовую теорию и технологию обучения, которая могла бы стать общей основой для использования и других теорий и технологий обучения. Для выделения этой общей основы мы провели анализ наиболее распространенных теорий и технологий обучения, имеющих место в отечественной педагогике (проблемное, проектное, развивающее, контекстное, личностно-ориентированное, концентрированное и др.). Он показал, что все они в той или иной мере ориентированы на решение задачи активизации познавательной деятельности обучающихся, формирование их учебно-профессиональных умений. Каждая из этих теорий и технологий обучения в качестве средств обучения и воспитания обучающихся использует разнообразные формы, методы и приемы постановки задач, создания учебных ситуаций, отличающихся по структуре и содержанию, но в конечном итоге ориентированных на достижение целей, заложенных в требованиях ФГОС ВО и работодателей. Вместе с тем, только одна теория обучения решает наряду с задачами общего развития личности обучающегося и специальную задачу развития их мышления и творческих способностей, формирования умений видеть и решать проблемы. Таковой является теория проблемного обучения [4].

В самом деле, основными характеристиками проблемного обучения являются активизация познавательной деятельности обучающихся, развитие мышления и творческих способностей, организованность процесса обучения вокруг решения проблемы, воспитание активной творческой личности, ориентация на работу в небольших группах (Д.В. Вилькеев, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). М.И. Махмутов подчеркивал, что особенностями проблемного обучения являются: закономерная взаимосвязь между учебными проблемами и практическим, жизненным опытом обучающихся, систематическое применение наиболее эффективных типов и видов самостоятельных работ учащихся как формы организации их деятельности по решению учебных проблем, обязательная индивидуализация обучения, динамичность, обязательное наличие высокой эмоциональной активности обучающегося [3, с.54-55]. Их сравнение с требованиями работодателей к ключевым компетенциям выпускников показывает, что имеет место достаточно высокая степень соответствия характеристик проблемного обучения данным требованиям.

Отсюда можно заключить, что в современном профессиональном образовании объективно востребована модель проблемного обучения как типа обучения, основной целью которого является формирование творческих способностей обучающихся, развитие их личности в целом.

Этот вывод подтверждается и тем фактом, что с начала второго десятилетия XXI века вновь наблюдается подъем интереса к технологиям активного обучения, под разными формами которого скрывается, как правило, та или иная разновидность проблемного обучения. Это связано как с внешними факторами (информационная и

технологическая революции, высокая степень неопределенности, требующая от человека готовности к переменам, а значит сформированности гибкого мышления, наличия умений решать профессиональные, социальные, личностные и другие проблемы и т.п.), так и с внутренними факторами развития образования. Среди последних назовем внедрение ФГОС по уровням образования и направлениям профессионального и высшего образования. Требования ФГОС к условиям реализации включают обязательное использование активных и интерактивных форм и методов обучения. Мы не станем здесь углубляться в выявление общего и особенного в этих формах и методах обучения, тем более, что во ФГОС ВО перечислены наиболее важные конкретные их виды. Однако отметим, что есть одно свойство, объединяющее все активные и интерактивные формы и методы обучения – это свойство, связанное с обязательной активизацией собственной познавательной, двигательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной деятельности обучающихся. Причем речь идет о такой активизации учебной деятельности обучающихся, которая носит продуктивный характер, отличается такими умениями, как видеть проблемы, решать проблемы, оценивать результаты решения проблем и др.

Теория и технологии проблемного обучения в той или иной мере развиваются в трудах современных исследователей из научной школы М.И. Махмутова (В.И. Андреев, В.Ф. Габдулхаков, Т.Б. Гребенюк, Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова, В.Г. Каташев, Г.А. Рудик, М.А. Чошанов, Н.К. Чапаев, Д.М. Шакирова, Н.Е. Эрганова и др.).

Означает ли вышеизложенное, что проблемное обучение должно непременно занимать преимущественное место в системе профессионального образования? Нет, не означает. Речь идет о том, что проблемность, будучи нормой профессиональной деятельности, должна стать таковой и в системе профессионального образования. Ориентация на формирование творческого мышления будущих специалистов предполагает организацию целенаправленной и систематической учебно-профессиональной самостоятельной деятельности обучающихся по решению проблем (учебных, профессиональных, социальных). При этом необходимо использовать и педагогические возможности других технологий. Например, в рамках технологии проблемного обучения могут быть успешно реализованы возможности большинства других технологий – модульного, контекстного, концентрированного, коллективного способа обучения и других. Методологической основой подобного объединения может служить полипарадигмальный подход [5], предполагающий мягкое объединение различных парадигм на принципах сотрудничества, дополнительности, голографии.

В этой связи нелишним будет отметить, что в зарубежной высшей школе (Голландия, Германия, Великобритания, США и др.) также имеется опыт реализации проблемно-ориентированного обучения. Так, например, признанным лидером внедрения проблемно-ориентированного обучения является Университет Ольбурга, в котором учебные планы пересмотрены с учетом модели обучения, основывающейся на проблемно-ориентированной образовательной технологии. Последняя реализована в виде проектно-ориентированного обучения (на выполнение проекта выделяется 50% времени, остальные 50% времени студенты изучают курсы, связанные с проектом (25% времени) и не связанные с ним («0% времени») [8].

Список литературы:

1. Ибрагимов Г.И. Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода/Г.И.Ибрагимов //Инновации в образовании. – 2011. - №4. - С. 4-15.
2. Карпов А.О. Три модели обучения/А.О. Карпов // Педагогика. -2009.- № 8. С. 14-26.
3. Махмутов М.И. Некоторые особенности проблемного обучения/М.И.Махмутов // Советская педагогика. 1970. - №9. – С. 49-57
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Вопросы теории/М.И.Махмутов. – М.:

Педагогика, 1975. – 368 с.

5. Мухаметзянова Г.В. Концепция развития системы среднего профессионального образования в Республики Татарстан/ Г.В.Мухаметзянова, В.П. Ширшов, Г.И. Ибрагимов. – Казань: ИСПО РАО, 1999

6. Новиков А.М. Основания педагогики/А.М.Новиков. - М.: Эгвес, 2010. – 208 с.

7. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе//Вопросы образования, 2012. - №1, - С. 6-58.

8. Толкачева К.К. Экспертный семинар как форма реализации целей проблемно-ориентированного обучения специалистов в области техники и технологии/К.К.Толкачева. Автореф. дис. ...к.п.н. Казань, 2015. – 24 с.

УДК 378

Ибрагимова Е.М.¹, Идиятов И.Э.²

¹д.п.н., профессор, зав. кафедрой теории и методики обучения праву
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет
Россия, Казань

²аспирант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет Россия, Казань

**ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

Аннотация: показано, что в современных условиях формирование исследовательской компетенции студентов выдвигается в число востребованных актуальных задач высшей школы. Раскрыты особенности проблемных лекций как формы организации обучения, выявлены их педагогические возможности в развитии ценностно-ориентировочного компонента исследовательской компетенции.

Ключевые слова: проблемная лекция, исследовательская компетенция, проблемная ситуация, показательный метод обучения

Ibragimova E.M. ¹, Idiyatov I.E. ²

¹ Ph.D., Professor, department chair of the theory and technique of training in the right
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University»,
Russia, Kazan

²aspirant FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

**LECTURE PROBLEM AS A MEANS OF FORMATION OF STUDY
COMPETENCE OF STUDENTS**

Abstract: It is shown that in modern conditions the formation of the research competence of students nominated in the number of high school demanded urgent tasks. The features of problem lectures as a form of organization of teaching, found their educational opportunities in the development of value-component of the orientation of research competence.

Keywords: problem lectures, research competence, problem situation, demonstrative teaching method

Развитие современного общества характеризуется все возрастающей динамичностью, проникновением на новые уровни познания природы, изменением социального устройства и возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях. В этих условиях для современного специалиста особенно важным становится способность и стремление к самостоятельному поиску

необходимой информации, овладение фундаментальными знаниями, составляющими теоретические основы профессиональной деятельности, умение создавать и реализовывать новые стратегии поведения и деятельности. Исследовательская компонента становится одной из ведущих в структуре готовности специалиста к профессиональной и социальной деятельности. Поэтому вопрос о формировании и развитии исследовательских компетенций выдвигается в число актуально востребованных требований к выпускникам высшей школы.

В структуре исследовательской компетенции мы выделяем четыре компонента (ценностно-ориентировочный, проективно-творческий, преобразовательный и контрольно-оценочный) [3]. Исследовательская компетенция формируется в процессе изучения и освоения основной образовательной программы, которое осуществляется в рамках различных форм организации обучения. Как известно, каждая форма организации обучения имеет свои цели и задачи, выполняет определенную роль в процессе подготовки специалистов. При этом на конкретном этапе исторического развития роль и место форм организации обучения меняются.

Так, например, еще в недавнем прошлом (до начала 2000-х годов) лекция являлась основной формой организации обучения в высшей школе и это выражалось в том, что удельный вес лекционных занятий в общем объеме аудиторной нагрузки был наибольшим (не менее 50,0%). На современном этапе развития высшей школе ситуация уже другая – в зависимости от уровня подготовки (бакалавр или магистр) удельный вес лекций в общем объеме аудиторной нагрузки не должен превышать 40% и 20% соответственно [6].

Однако, несмотря на уменьшение удельного веса лекций в системе подготовки бакалавров, специалистов и магистров, исследователи и практики подчеркивают, что роль и место лекции как формы организации обучения остается весьма значимой [1; 5 и др.]. В этой связи в исследовании раскрыты возможности проблемных лекций, а также пути усиления их потенциала в развитии исследовательской компетенции студентов.

Для изучения вопроса было проанализировано около 30 лекционных занятий по предметам общенаучного блока. Наблюдения проводились на младших и старших курсах, у преподавателей различных дисциплин. Фиксировались внешние признаки проявления исследовательской компетенции, а также приемы, используемые преподавателями для активизации познавательной деятельности студентов. Анализ позволяет констатировать, что преподаватели в большинстве своем (□ 85%) не используют специальных приемов, направленных на формирование исследовательской компетенции и, в частности, ее ценностно-ориентировочного компонента. Те же, кто обращает на это внимание, ограничиваются тем, что только в начале лекции пытаются включить студентов в предстоящую познавательную деятельность (путем показа значимости лекционного материала в будущей профессиональной и социальной деятельности; привлечения внимания за счет неожиданной постановки вопроса и других приемов). Что касается деятельности студентов, то активно включенными в познавательную деятельность на лекции были всего 15-20% студентов.

Исследование показало также, что для активизации познавательной деятельности студентов, формирования ценностного отношения к исследовательской деятельности преподаватели используют такие приемы, как создание проблемной ситуации и постановка проблемного вопроса, опора на жизненный опыт студентов, связь с будущей профессией, использование ярких, образных примеров, показ реальной практической значимости излагаемого материала, установление межпредметных связей и некоторые другие. Причем общая направленность приемов – стремление раскрыть ценностные аспекты осваиваемых знаний, умений и навыков; показать личностную значимость исследовательской культуры для каждого специалиста.

Вместе с тем, деятельность по формированию исследовательской компетенции студентов осуществляется на лекциях спорадически, время от времени. Она не является

системной, соответственно не находится в поле зрения целенаправленного внимания преподавателей. Подобную ситуацию мы связываем с тем, что в массовой практике преподаватели недостаточно владеют знанием о педагогических возможностях лекции как формы организации обучения в формировании исследовательской компетенции студентов. Этот недостаток в немалой степени обусловлен в числе других факторов и тем обстоятельством, что в педагогической науке вопросы совершенствования лекции, поиска путей усиления ее развивающей функции, приведения ее в соответствие с требованиями современного этапа развития образования, оставались практически вне поля зрения исследователей.

Каковы отличительные признаки проблемной лекции и связанные с ними ее возможности в формировании исследовательской компетенции студентов? Проблемная лекция представляет собой «лекционное занятие, предполагающее привлечение преподавателем аудитории к решению научной проблемы, определяющей тему занятия» [2, с.189]. Основная задача преподавателя на проблемной лекции состоит в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов, порождает их познавательную активность.

На проблемной лекции активизация мышления студентов осуществляется преподавателем с помощью создания проблемной ситуации. Содержание проблемных лекций должно отражать новейшие достижения науки и передовой практики, объективные противоречия на пути научного познания и усвоения его результатов в обучении. Для проблемного изложения отбираются узловые, важнейшие разделы курса, которые в своей совокупности составляют основное концептуальное содержание учебной дисциплины, являются наиболее важными для будущей профессиональной деятельности.

Решение задач проблемной лекции обеспечивается дидактически обоснованным ее построением. Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем, составленных преподавателем до лекции, разворачиваются на лекции в живой речи преподавателя. В условиях проблемной лекции приоритет принадлежит устному изложению диалогического характера. С помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение, обращение к студентам "за помощью" и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, которая может начаться непосредственно на лекции или на следующем семинаре.

Исследование показало, что реализация принципа проблемности на лекции требует, как минимум, выполнения двух взаимосвязанных условий: 1) проблематизация содержания, то есть учебного материала, которая предполагает его предварительный анализ для выявления противоречивых сторон в целях создания проблемной ситуации и формулирования учебной проблемы; 2) решение учебной проблемы преподавателем (самостоятельно или с привлечением студентов). Первое достигается разработкой преподавателем системы познавательных задач – учебных проблем, отражающих основное содержание учебного предмета; второе – построением лекции как диалогического общения преподавателя со студентами, предметом которого является вводимый лектором материал.

Как создаются проблемные ситуации? Общее правило: выявляются противоречия в информации, способах действий, определяются причинно-следственные связи. Например, это могут быть противоречия связанные: 1) с наличием факта и необходимостью его объяснить; 2) с необходимостью применения знаний в конкретных условиях; 3) житейским представлением и научным толкованием фактов; 4) с ограниченностью исходных данных. Изучая закономерности возникновения проблемных ситуаций М.И. Махмутов выделил четыре типа проблемных ситуаций: 1-ый тип: противоречие между необходимостью использовать ранее усвоенные знания в

новых практических условиях; 2-ой тип: противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа; 3-ий тип: противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у обучающихся знаний для его теоретического обоснования; 4-ый тип: противоречие между необходимостью объяснения новых фактов и осознанием недостаточности для этого прежних знаний [4, с. 165-171].

Для создания проблемной ситуации с учетом отмеченных закономерностей, можно использовать разные способы: сообщение информации (опорные знания); сопоставление фактов (с одной стороны... с другой...); анализ фактов, явлений, постановка вопросов, предъявление заданий и т.д.

Приведем некоторые примеры, иллюстрирующие отдельные типы и способы создания проблемных ситуаций. Первый тип создания ПС связан с возникновением противоречия между необходимостью использования известных знаний в новой практической ситуации. Создание этого типа проблемной ситуации может осуществляться не одним способом, но главное заключается в том, что какой бы прием создания проблемной ситуации не использовался, он строится на противоречии между известным знанием и необходимостью его применения в новой практической ситуации (впрочем, не обязательной практической – это может быть и сугубо теоретическая ситуация; важно, чтобы имело место противоречие, которое могло бы быть доступным обучающимся для разрешения).

Пример: Перед изучением темы «Цели обучения» студентам предлагается задание: известно, что цели образования задаются обществом на каждом историческом этапе его развития. В настоящее время отечественная система образования развивается в рамках компетентностной парадигмы, с которой Вы уже знакомы. Каждый учитель в своей деятельности должен препарировать общие цели образования на уровень конкретного предмета и отдельного учебного занятия. Однако, с другой стороны, в реальной практике учитель ставит цели урока и системы уроков, исходя прежде всего из содержания изучаемого предмета. Они испытывают затруднения с препарированием общих целей на уровень предмета и конкретной темы. Возникает вопрос: почему педагоги испытывают затруднения в постановке целей уроков, ориентированных на одновременное формирование предметных знаний и умений, с одной стороны и ключевых (универсальных) компетенций, предусмотренных во ФГОС – с другой стороны?

Этот вопрос создает проблемную ситуацию, поскольку студенты видят противоречие между необходимостью использования знаний о целях образования, представленных во ФГОС для формулирования целей обучения на уроке и их системе и возникающими у педагогов трудностями.

Теперь о втором условии эффективности проблемной лекции – построении лекции как диалогического общения. Диалог со студентами проходит эффективнее, если преподаватель: включает в содержание лекции обсуждение разных точек зрения на решение учебных проблем, воспроизводит логику развития науки, показывает способы разрешения объективных противоречий в истории науки; высказывает и обосновывает собственное отношение к раскрываемому вопросу; проявляет заинтересованное отношение к высказыванию студентами собственного мнения по излагаемому вопросу. Коммуникация со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, лежащих в основе проблемной ситуации.

Однако проблемная лекция сама по себе может и не обеспечить включение обучающихся в познавательный процесс в полной мере. Дело в том, что проблемная ситуация вызывает у обучающихся мотивацию к деятельности только в том случае, если она становится определенной ценностью для них, приобретает личностную

окраску и значимость. Точно также и процесс разрешения проблемной ситуации (осуществляемый на лекции, как правило, преподавателем) может поддерживать мотивацию при условии, что он доступен обучающимся, то есть представляет собой барьер, вероятность преодоления которого достаточно высока. Другими словами, проблемная лекция для эффективной реализации своего мотивационного и развивающего потенциала требует специальной педагогической инструментальной поддержки за счет использования системы приемов мотивации.

Эта задача решалась нами посредством включения в структуру лекции соответствующих приемов побуждения. Поскольку прием является частью метода обучения, постольку отметим, что в качестве базовой мы опирались на систему методов проблемно-развивающего обучения, разработанную М.И. Махмутовым. Проблемная лекция как форма организации обучения реализуется, главным образом, через использование сочетания методов показательного изложения, диалогического метода и частично монологического метода обучения. Метод показательного изложения призван решать, в первую очередь, задачу ознакомления студентов с процессом исследовательской работы. Согласно определению этот метод предполагает полное объяснение преподавателем сущности новых понятий путем показа логики решения проблемы в истории науки, усвоения обучающимися образца логики научного поиска, формирования у них способов учебно-познавательной деятельности. В отличие от монологического метода здесь: а) создается проблемная ситуация и дается полное объяснение материала; б) показывается образец научного поиска; в) появляется определенный уровень проблемности, стимулирующий интерес студентов к изучаемому материалу; г) применяется объяснительный метод преподавания и репродуктивный метод учения. Сущность метода показательного изложения состоит в том, что студентов знакомят с внутренней логикой поиска в процессе решения проблемы.

Приведем пример формирования ценностно-ориентировочного компонента исследовательской компетенции в процессе проведения проблемной лекции. При изучении темы «Компетентностный подход» (в курсе Теоретической педагогики) преподаватель отмечает, что в традиционной знаниевоориентированной парадигме образования в образовательном процессе доминировали субъект-объектные отношения, в рамках которых студент (обучающийся) рассматривается как пассивный участник образовательного процесса. Соответственно, все компоненты образовательного процесса (цель, содержание, формы, методы и средства обучения и воспитания) были ориентированы прежде всего на обеспечение деятельности преподавателя.

На современном этапе развития образования в высшей школе (также как и в других типах – общеобразовательной, средней профессиональной и др.) все образовательные программы построены на новой парадигме – компетентностном подходе. Утверждается, что компетентностный подход позволит обеспечить деятельностную, студентоцентрированную направленность образовательного процесса. В связи с этим возникает вопрос: почему компетентностный подход рассматривается как фактор усиления деятельностной, студентоцентрированной направленности образовательного процесса?

В данном случае мы имеем новый для студентов факт – внедрение компетентностного подхода в систему образования. Как объяснить этот факт, почему внедрили этот подход, с какой целью? За счет чего он может обеспечить деятельностный характер образования? Это вопросы, на которые студент не имеет ответа, поскольку это новое для него знание. Поэтому такая постановка вопроса создает проблемную ситуацию. Объективно в основе проблемной ситуации лежит противоречие между новым фактом (внедрение компетентностного подхода) и недостатком знаний для его объяснения. Этот вопрос для студентов является проблемным, поскольку они не могут на основе известных им знаний дать ответ на

него. Чтобы ответить на него, им необходимо знать основные характеристики компетентностного подхода.

На фоне такой включенности студентов далее преподаватель последовательно показывает, как происходило становление и развитие компетентностного подхода в педагогике и образовании, на преодоление каких противоречий в образовании он направлен, каковы его сущностные характеристики и т.д.

Сопоставление динамической структуры деятельности и структуры лекции как формы организации обучения позволяет констатировать, что не все этапы деятельности в равной мере удается обеспечивать мотивационно. Наибольшими возможностями лекция обладает для обеспечения ориентировочной фазы и фазы программирования. В меньшей степени обеспечивается последняя фаза – контрольно-корректировочная. Что касается фазы исполнения программы, на которой поддержанием стремления к достижению цели является главной мотивационной задачей, то здесь очень высока роль преподавателя, его личностно-профессиональных качеств, умения вовремя ставить риторические и проблемные вопросы, приводить убедительные примеры из жизненного опыта для подтверждения теоретических выкладок и т.д. В силу ограниченности возможностей лекции в формировании исследовательской компетенции студентов, необходимо использовать потенциал других организационных форм – семинарских занятий и самостоятельной работы.

Список литературы:

1. Загвязинский В.И. Вузская лекция в структуре современного учебного процесса // Образование и наука. 2014. №2. – С.34-46.
2. Левитан К.М. Юридическая педагогика. Учебник. – М.: Норма, 2008. – 432 с.
3. Ибрагимова Е.М., Идиятов И.Э. Исследовательская компетенция: основные характеристики понятия // Образование и саморазвитие. 2015. №4. – С. 24-27.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 364с.
5. Роботова А.С. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. – 2011. - №4. – С. 127-133
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г., № 788.

УДК 378:34

Илиджев А. А.

к.ю.н., доцент, кафедры административного права
ФГКОУ ВО «Казанский юридический институт МВД России»
Россия, Казань

E-mail: ilidsasha@yandex.ru

**СУЩНОСТЬ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Аннотация: Статья посвящена исследованию моделирования дидактической системы с учетом проектно-технологического подхода. Определяются требования, обеспечивающие функционирование модели. Исследуются признаки дидактической системы и ее соотношение с процессом обучения. Анализу подвергаются уровни рассмотрения дидактической системы, их циклы продуктивной деятельности, основные

компоненты процесса обучения. В работе аргументируется необходимость применения всех требований проектно-технологического подхода к различным уровням учебного процесса.

Ключевые слова: моделирование, проектирование, процесс обучения, дидактическая система, компонент, модель, уровень.

Ilidzhev A.A.

Ph.D., Associate Professor, Lecturer of the Department of Administrative Law. Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

E-mail: ilidsasha@yandex.ru

**THE ESSENCE OF DESIGN AND TECHNOLOGICAL MODELS OF
DIDACTIC SYSTEM OF FORMATION
OF PROFESSIONAL COMPETENCE**

Abstract: The article is devoted to the study of modeling didactic system with the design and technological approach. Defines the requirements for the operation of the model. We study the signs of the didactic system and its relation to the learning process. Are analyzed considering the levels of didactic system, their cycles of productive activity, the main components of the learning process. The paper discusses the need for the application of all requirements of design and technological approach to the different levels of the educational process.

Key words: modeling, design, learning process, didactic system, component model level.

В настоящее время нельзя назвать область человеческой деятельности, в которой в той или иной степени не использовались бы методы моделирования. Обобщенно моделирование можно определить как способ опосредованного познания, при котором изучаемый объект-оригинал находится в некотором соответствии с другим объектом-моделью, причем модель способна в том или ином отношении замещать оригинал на некоторых стадиях познавательного процесса. Модель - это мысленно или практически созданная структура, воспроизводящая часть действительности в упрощенной и наглядной форме. Любая модель характеризуется наличием некоторой структуры (статической или динамической, материальной или мысленной), которая подобна структуре изучаемого объекта. В процессе исследования она выступает в роли относительно самостоятельного квазиобъекта, позволяющего получить при исследовании некоторые знания о самом объекте.

Для того, чтобы создаваемая модель соответствовала своему назначению, необходимо, чтобы она отвечала ряду требований, обеспечивающих ее функционирование. К ним относят требования: ингерентности, простоты и адекватности как отношения моделей с тремя остальными «участниками» процесса моделирования: со средой (ингерентность), субъектом, создающим и /или использующим модель (простота), с моделируемым объектом, т.е. создаваемой дидактической системой (адекватность) [3, с.174].

Прежде чем моделировать любую дидактическую систему необходимо остановиться на вопросе о содержании понятий «система» и «дидактическая система». В методологии науки общепринято определение «системы» как совокупности элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство. Общими признаками системы являются шесть признаков: целостность, ограниченность, иерархичность, структурность, взаимосвязь системы со средой, множественность описания [6].

Известный польский дидакт В. Оконь под системой обучения понимает «определяемый социально детерминированными целями динамично

функционирующий комплекс элементов, включающий в себя учителей, учащихся, содержание обучения, социально-материальную среду, а также взаимосвязи между элементами» [4, с.67].

Теперь рассмотрим представления о дидактической системе отечественных исследователей. И.М. Осмоловская определяет дидактическую систему как «совокупность элементов процесса обучения (цель, содержание, методы и т.д.), образующих целостность и характеризующихся единством, взаимосвязанностью, непротиворечивостью» [5, с. 38]. Дидактическая система, исходя из данного определения, характеризуется следующими признаками: совокупность элементов, образующих целостность; единство, взаимосвязь и непротиворечивость элементов составляющих систему. Признак «единство» говорит о том, что конструирование процесса обучения происходит с единых позиций, то есть на единой теоретической основе.

Кроме дидактической системы И.М. Осмоловская пишет и о дидактической модели, под которой понимается - "описание процесса обучения, абстрагированное от конкретной практики, но отражающее его существенные свойства и включающее понимание целей, содержания, средств реализации, результатов» [5, с.38]. Как видим из данного определения, структурными элементами дидактической модели являются: цель, содержание, средства реализации, результат.

В.И.Андреев считает, что «дидактическая система – это система процесса и результатов обучения, сложная по составу, ее центральными элементами являются преподавание (деятельность учителя или преподавателя) и учение (учебная деятельность учащихся)» [1,с. 239]. Он отмечает, что при всей динамичности элементов дидактической системы их общая совокупность остается неизменной и включает в себя следующие компоненты: цели образования; цели обучения; содержание обучения; методы обучения; дидактические средства обучения; методы контроля и оценки результатов обучения; результаты обучения; преподавание; учение; формы организации обучения; дидактические принципы; дидактические условия [1, с. 238]. Как видим, В.И.Андреев выделяет 12 компонентов дидактической системы, которые являются неизменными, то есть присущими обучению любого типа.

В учебном пособии «Теория обучения» под ред. Г.И. Ибрагимова [2] его авторы отмечают, что основными компонентами процесса обучения являются: цель, принципы, содержание, методы, средства, формы обучения, контроль и оценка результатов. Эти компоненты характеризуют любой процесс обучения, где бы он не протекал, кто бы его не осуществлял. Конкретное их наполнение может быть (и бывает) различным в зависимости от того, кто, когда, где и в каких условиях проходит процесс обучения, какая дидактическая теория лежит в основе процесса обучения и т.д. Однако состав компонентов инвариантен, он имеет место в любом процессе обучения.

Здесь мы видим уже семь компонентов процесса обучения, которые в укрупненном виде можно представить как: целевой, мотивационный, методологический (принципы и закономерности обучения), содержательный, организационный (формы организации), процессуальный (методы и средства обучения), контрольно-результативный. Учитывая ту роль, которую играет мотивация в деятельности человека, а также то, что мотивационная сторона деятельности выделяется многими психологами (наряду с операционно-процессуальной стороной) мы полагаем, что в состав компонентов процесса обучения необходимо включить мотивационный компонент.

На наш взгляд, эти структурные компоненты процесса обучения являются оптимальными по количеству. Они не противоречат позициям И.М. Осмоловской и В.И. Андреева, а, напротив, дополняют (в частности, вместо четырех компонентов предлагается семь) и укрупняют их (вместо 12 компонентов предлагается семь за счет объединения некоторых из них). С учетом этого, мы будем рассматривать

дидактическую систему формирования профессиональных компетенций курсантов вузов МВД России как взаимосвязанную совокупность семи компонентов – целевого, мотивационного, методологического, содержательного, организационного, процессуального, результативного.

Обратим внимание на то, что в первом случае говорится о компонентах дидактической системы, а во втором – компонентах процесса обучения. Другими словами говоря, процесс обучения и дидактическая система рассматриваются как синонимы. Так ли это? Если это одно и то же, тогда возникает вопрос – зачем надо применять разные понятия? Нам представляется, что в этом вопросе следует разобраться и выявить соотношение этих понятий – процесс обучения и дидактическая система.

Процесс обучения является базовым понятием, отражающим сущность обучения, его основные компоненты и характеристики. Это понятие может применяться и на теоретическом уровне (для описания и объяснения, прогнозирования явления обучения) и на уровне действительности (для описания реального обучения конкретному предмету и т.д.). Процесс обучения может быть рассмотрен по-разному – как система, как отдельная учебная ситуация и т.п.

Что касается понятия «дидактическая система», то это теоретическая конструкция, раскрывающая содержание, структуру, функционирование и развитие конкретного типа или вида процесса обучения (дидактическая система объяснительно-иллюстративного обучения; или: дидактическая система формирования предметных (общекультурных, профессиональных) компетенций и т.п.). Дидактическая система – это описание процесса обучения как системы (он может быть описан и по-другому, не как система).

С нашей точки зрения, внести некую ясность в вопрос о компонентах педагогического процесса можно в том случае, если обратить внимание на следующее обстоятельство, которое отмечалось еще в работах В.С.Ильина, О.С.Гребенюка, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова и других исследователей. Речь идет о том, что процесс обучения можно рассматривать с точки зрения статики и динамики.

Статическое рассмотрение процесса обучения предполагает выделение структурных компонентов этого процесса с точки зрения строения обучения как явления, это есть некий «разрез» процесса обучения, дающий информацию о том, что же в него входит в каждый конкретный момент времени. Статическое рассмотрение процесса обучения фактически есть не что иное, как рассмотрение его как дидактической системы.

Что касается динамического аспекта процесса обучения, то имеется в виду движение процесса во времени, то есть временная структура обучения. Процесс обучения – это дидактическая система в движении. Если в первом случае речь по сути идет о логической структуре процесса, то во втором мы можем говорить о временной структуре процесса обучения. И здесь, как нам представляется, можно опереться на идеи проектного (проектно-технологического) подхода, развиваемые в трудах А.М.Новикова применительно к деятельности (учебной, педагогической, научно-исследовательской и др.) [3]. Поскольку процесс обучения с точки зрения динамики есть не что иное, как взаимосвязанная деятельность педагога и обучающегося, постольку к нему можно применить основные идеи и положения проектного подхода. Тогда временная структура процесса обучения будет совпадать с временной структурой проекта (как заверщенного цикла деятельности) и включать в свою структуру соответствующие фазы, стадии, этапы. В этом мы видим наше отличие в подходе к формированию компонентной структуры процесса формирования правовой культуры обучающихся. Эта компонентная структура носит нелинейный характер, она многослойна и многомерна.

Каждому уровню рассмотрения дидактической системы соответствует свой цикл

продуктивной деятельности.

На уровне образовательной программы (форма представления - учебный план) – цикл продуктивной деятельности равен тому времени, которое отводится на подготовку специалиста. Это время зависит от уровня получаемого образования (бакалавриат, специалитет, магистратура или аспирантура), от формы получения образования (очное, заочное, дистанционное). На этом уровне продуктивная деятельность включает все процессы по изучаемым дисциплинам и циклам подготовки. Цикл продуктивной деятельности может колебаться от двух лет (магистратура) до 5 лет (специалитет).

На уровне учебной программы (форма представления - учебная дисциплина) цикл продуктивной деятельности равен тому времени, которое отводится на изучение дисциплины и в зависимости от дисциплины и ее объема может занимать время от 36 часов и более. Наименьший цикл продуктивной деятельности на этом уровне, соответственно, равен 36 часов (наименьший допустимый объем учебной дисциплины). Что касается наибольшего, то он может быть разным в зависимости от учебной дисциплины, ее места в учебном плане, роли в подготовке будущего специалиста и т.д.

Но в любом случае, независимо от объема учебной дисциплины, наши образовательные программы предусматривают семестровую систему планирования учебного процесса и поэтому цикл продуктивной деятельности на уровне учебной программы привязан к семестру.

Следующий уровень – уровень дидактических единиц (форма представления - учебный модуль и учебная тема). На этом уровне цикл продуктивной деятельности также различен, однако и здесь есть наименьшая единица – это тема, объем которой, как правило, равен 2 академическим часам.

На последнем уровне – уровне учебной задачи, цикл продуктивной деятельности может варьироваться, в зависимости от сложности и трудности учебной задачи, от части учебного занятия до всего времени учебного занятия.

Итак, мы показали, что традиционно рассматриваемые уровни учебного процесса (образовательная программа и др.) представляют собой взаимосвязанные циклы продуктивной деятельности разной продолжительности – от нескольких лет до нескольких минут. Поскольку это циклы, постольку можно заключить, что к ним применимы все требования проектно-технологического подхода.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т. М. Теория обучения. М.: Владос, 2011. – 384 с.
3. Новиков А.М. Основания педагогики. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Просвещение, 1990. – 382 с.
5. Осмоловская И.М. Теоретико-методологические проблемы развития дидактики//Педагогика. – 2013. – № 5. – С.35-44.
6. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. М., 1974.

УДК 81'243:378.016

Ильина М. С.¹, Денисова Е.А.²

¹к.п.н., старший преподаватель кафедры филологии, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет Россия, Казань

E-mail: steelmar@yandex.ru

²студент, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный

Аннотация: актуальность избранной темы определяется потребностью поиска эффективных технологий воспитания и обучения.

Именно система Селестена Френе отличается не только индивидуальным подходом к воспитанию и обучению детей на различных возрастных, но и способствует преодолению виднейших недостатков традиционного обучения, поиски новых методов воспитательной деятельности различных учебных заведений.

Также в статье рассказывается о проведенном исследовании, организованном на базе дошкольного образовательного учреждения с помощью различных методик.

Ключевые слова: система Селестена Френе, обучение, воспитание, тест Векслера

Ilyina M. S. ¹, Denisova E.A. ²

¹к.п.н., senior teacher of department of philology,
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan
E-mail: steelmar@yandex.ru

²студент, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University»,
Russia, Kazan E-mail ivanov@mail.ru

THE MEANING AND THE PECULIARITIES OF CÉLESTIN FREINET'S SYSTEM

Abstract: the relevance of the chosen topic is determined by the necessity of the search of effective technologies in education and in training.

It is the system of Celestin Freinet it is not only an individual approach to upbringing and teaching children at different age, but also it contributes to overcoming the most prominent disadvantages in traditional teaching, the search for new methods of educational activity in various educational institutions.

The article also describes about the research, organized on the basis of preschool educational institutions using various techniques.

Key words: system of Célestin Freinet, training, education, test Veksel

Селестен Френе - выдающийся французский педагог, прославившийся оригинальным и в то же время практичным подходом к развитию и воспитанию детей на различных возрастных этапах. Глубокое внимание к индивидуальным чертам психологии ребёнка, интересное решение проблем организации школьной жизни, места в группе, разнообразные эксперименты по активизации учебного процесса и преодолению виднейших недостатков традиционного обучения, поиски новых методов воспитательной деятельности школы – всё это обусловило его широкую известность не только во Франции, но и в ряде других стран. Значение школьного самоуправления в системе Френе трудно переоценить. Оно социализирует детей, готовит их к будущей самостоятельной жизни. Деятельность школьного самоуправления должна соответствовать особенностям детской психологии, отвечать интересам учащихся.

Идеи С. Френе заметно оказывают влияние на педагогическую общественность; созданное им движение учителей, стремящихся к радикальному обновлению школы, продолжает нести его идеи.

Современные последователи считают, что данная система приобрела международное значение. Они считают, что педагогика С. Френе принадлежит не только Франции, но и всей Европе, поскольку в ней учтены те нормы, которые демократическое общество должно предъявлять школе.

В современную эпоху процесс формирования личности и последующая жизнь и деятельность человека повсюду характеризуются обострением внутренних

противоречий. Недостаточная способность человека адаптироваться к усложняющимся условиям жизни и нарастающим стрессовым ситуациям, трудности усвоения лавинообразно увеличивающегося объёма знаний, угроза снижения нравственных критериев и «этической планки» в сознании и поведении людей, - всё это в глобальном масштабе ставит новые сложные задачи перед школой, обуславливает как необходимость поиска принципиально новых путей развития образования и воспитания, так и целесообразность обращения к опыту лучших педагогов прошлого и настоящего. Естественно, что видное место занимает Селестен Френе как создатель оригинальной педагогической системы, проникнутой духом гуманизма и столь искренней любви к детям.

На основе изученного материала, можно выделить следующие основные константы:

- строгий учёт особенностей возрастной психологии и разнообразия способностей;
- учёт склонностей учащихся;
- целенаправленная стимуляция их эмоциональной и интеллектуальной активности;
- общественно полезный труд на всех этапах обучения;
- создание эффективной системы школьного самоуправления.

Все эти пункты представляют собой заметный вклад в мировую прогрессивную педагогику, образующую ту основу, на которую будет опираться всё будущее человеческое сообщество.

Итак, С. Френе удалось создать цельную и оригинальную педагогическую концепцию, являвшуюся открытым и резким противопоставлением традиционной педагогике. Не удивительно поэтому, что бескомпромиссная критика традиционализма наблюдается во всех работах С. Френе.

В первую очередь основой обучения служили свободные тексты. Это небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о своих семьях, друзьях, о планах на будущее, описывают свои впечатления, полученные в ходе игр, экскурсий и прогулок. Особенно поощряются сочинения, отражающие трудовую деятельность. Учитель выбирает лучшие из свободных текстов, дети обсуждают их, вносят коррективы и дополнения. Свободные тексты являются, по мыслям С. Френе, наиболее ярким символом новой школы, практическим воплощением идей об активизации учебно-воспитательного процесса и о постоянном изучении личности ребёнка, его стремлений и интересов. И в этом смысле – не только учебное упражнение по родному языку (как живое средство общения требует тщательной работой над словом), а прежде всего важный социально-психологический тест, с помощью которого можно лучше понять взаимоотношения ребёнка и окружающей его социальной среды. Составляя свободные тексты, а за тем анализируя их, ребёнок ощущает себя творческой личностью, действует методом проб и ошибок, начинает осознавать причины своих успехов и неудач, анализировать происходящее вокруг

Исследование было организовано на базе дошкольного образовательного учреждения - детский сад №37 города Набережные Челны. Сравнивались результаты тестирования детей из группы №4 (группа Френе) и детей-выпускников из контрольной группы №6 («Школа 2100»).

Исследование проводилось в период с октября 2014 года по март 2015 года с помощью методик: экспресс методика по исследованию интеллектуальных способностей детей «МЭДИС»; тест Векслера (WISC детский вариант) — адаптированная и стандартизированная версия.

Исследование методикой МЭДИС проводилось дважды - в начале учебного года (октябрь 2014г) и в конце учебного года (март 2015г).

Исследование с применением теста Векслера проведено в марте 2012г. Всего в

исследовании приняли участие 18 детей 6-7 лет. Из них — 9 выпускников группы Френе и 9 выпускников контрольной группы. Выборка детей из полного состава случайная.

Исследование по методике МЭДИС. МЭДИС — методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей предназначена для выявления уровня интеллектуальных способностей детей 6-7 летнего возраста.

Полученные результаты позволяют судить об уровне развития различных сторон интеллектуальной деятельности.

ПОКАЗАТЕЛИ	КОЛИЧЕСТВО РЕШЕННЫХ ЗАДАЧ	
	Среднего уровня	Высокого уровня
Субтест 1 – словарный запас	3-4	5
Субтест 2 – понимание количественных и качественных соотношений	3	4-5
Субтест 3 – логическое мышление	3	4-5
Субтест 4 – математические способности	2-3	4-5
Общий показатель интеллектуальных способностей	11-13	Более 13

Разработаны две эквивалентные формы «А» и «В». В группах №4 и №6 тест проводился по форме «А» в октябре 2014г и по форме «В» в марте 2015г.

Тест Векслера — тест WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) является наиболее распространенным для оценки уровня интеллектуального развития и определения структуры психического дефекта у детей от 6 до 16 лет. Векслер разделил умственные способности на вербальные и невербальные (способности к представлениям) и разработал тесты для определения умственного развития детей, состоящие из соответствующих одноименных шкал. Дифференцированная оценка уровня умственного развития детей по вербальной и невербальной шкалам позволяет выявить не только возрастные, но и качественные индивидуальные способности интеллекта детей.

Исследование по тесту Д.Векслера.

Тест Векслера состоит из 12 отдельных методик-субтестов, разделенных на 2 группы: 6 вербальных и 6 невербальных. Каждый субтест включает от 10 до 30 постепенно усложняющихся вопросов и заданий. К вербальным субтестам относятся задания, выявляющие общую осведомленность, общую понятливость, способности, нахождения сходства, воспроизведения цифровых рядов и т.д.

К невербальным субтестам относятся следующие: шифровка, нахождение недостающих деталей на картинке, определение последовательности, сложение фигур, лабиринты.

Выполнение каждого субтеста оценивается в баллах с их последующим переводом в шкальные оценки, позволяющие дальнейший анализ.

Для проведения тестирования были использованы:

Субтест №1 «Осведомленность». Направлен на выявление и измерение общего объема и уровня относительно простых знаний и , тем самым, направленности и широты познавательных процессов, степени развития основных интеллектуальных функций (памяти и мышления). Успешность выполнения субтеста напрямую зависит от образования испытуемого, его общей культуры. Оценка за «Осведомленность» характеризует испытуемого с точки зрения его образованности и является особенно важной в соотношении вербального и общего IQ.

Субтест №2 «Понятливость». Включает в себя ряд вопросов из различных областей социального поведения человека и направлен на выявление умений строить

умозаключения на основе жизненного опыта с опорой на здравый смысл, в котором, по мнению Векслера, взаимодействуют и интеллектуальные, и эмоциональные факторы. В отличие от субтеста №1 в «понятливости» находит своё выражение актуальная готовность к умственной деятельности, самостоятельность и социальная зрелость суждений.

Субтест №4 «Сходство». Направлен на выявление и измерение способностей к логическому обобщению и степени развития этой способности. Фактически «Сходство» является упрощенным вариантом методики сравнения понятий, в котором задача испытуемого ограничивается лишь установлением сходства. Отыскивание общих существенных признаков требует способности к классификации, сравнению и упорядочиванию развитого понятийного мышления. Оценки по «Сходству» важны в отношении вербального и невербального интеллекта.

Субтест № 5 «Словарный». Предполагает свободное владение родным языком. Успешность ответов зависит от образования и культуры мышления испытуемого и предполагает достаточно большой словарный запас, хорошее чувство меры и адекватность при определении необходимого и достаточного при раскрытии смысла слова.

Субтест № 7 «Недостающие детали». Направлен на выявление и измерение способностей, заключающихся в зрительном узнавании знакомых объектов, умение различать существенное от второстепенного в зрительных образах. Успешность выполнения заданий субтеста зависит от сосредоточенности, внимания наблюдательности испытуемого.

Субтест №9 «Кубики Косса». Наиболее информативен в структуре невербального интеллекта. Задания субтеста направлены на выявление аналитических и интеллектуальных способностей испытуемого. Успешность выполнения определяется способностью анализировать целое через составляющие части с помощью пространственного воображения.

Субтест №10 «Складывание фигур». По аналогии с «Кубиками Косса» обнаруживает умение соотнести части и целое. Решение субтеста связано с формированием идеального эталона. Однако идеальный образ фигуры не является достаточным для успеха. Образ необходимо воссоздать практически, адекватно соотнося отдельные части в структуре целого. В выполнение субтеста включены компоненты выявления типа мышления.

Субтест №11 «Шифровка». По числу включенных в него интеллектуальных функций является наиболее комплексным. Успешность работы с субтестом зависит от свойств внимания (концентрация, распределение, переключение), восприятия, зрительно-моторной координации, скорости формирования новых навыков, способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов.

Задания в каждом субтесте расположены в порядке возрастания трудности. При выполнении заданий по невербальным субтестам учитывается как скорость, так и правильность выполнения. По вербальным - только точность выполнения заданий. Уровень выполнения заданий оценивается в соответствии с возрастными нормами.

Результаты исследования интеллектуального развития.

Результаты по методике МЭДИС:

IQ показатель	Уровень интеллектуального развития
130 и выше	Весьма высокий
120-129	Высокий
110-119	«Хорошая норма»
90-109	Средний уровень
80-89	Сниженная норма
70-79	Пограничный уровень
69 и ниже	Умственный дефект

Исследование интеллектуального развития детей 6-7 летнего возраста с применением методики МЭДИС в октябре 2014 и в марте 2015 выявило следующее:

Таблица с результатами тестирования детей группы №4 (С.Френе) методикой МЭДИС в октябре 2014 и в марте 2015:

№ ребёнка	возраст	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		Итоговый балл	
		2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год
1.	6	4	4	3	4	4	4	3	4	14	16
2.	7	4	4	3	4	3	4	3	4	13	16
3.	7	4	5	3	4	4	4	3	4	14	17
4.	7	2	3	2	3	3	3	2	3	9	12
5.	7	4	4	2	4	3	3	2	3	11	14
6.	7	4	4	2	4	2	3	2	4	10	15
7.	6	3	3	3	3	2	2	2	3	10	11
8.	7	3	3	2	3	2	2	2	3	9	11
9.	7	3	4	3	3	2	3	3	3	11	13
Итого:		2014 год					2015 год				
Высокий уровень(>13)		33% (3 человека)					66% (6 человек)				
Средний уровень (10-12)		44% (4 человека)					33% (3 человека)				
Низкий уровень (<9)		22% (2 человека)					0% (0 человек)				

Итак, анализ средних значений показателей по субтестам 1-4 выявил:

Таблица с результатами тестирования детей группы №6 («Школа 2100») методикой МЭДИС в октябре 2014 и в марте 2015:

№ ребёнка	возраст	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		Итоговый балл	
		2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год	2014 год	2015 год
1.	7	3	3	3	3	1	2	1	2	8	10
2.	7	4	5	2	4	2	4	3	4	11	17
3.	7	4	4	3	4	3	4	3	4	13	16
4.	7	3	3	3	2	3	3	3	2	12	10
5.	7	4	3	2	3	3	3	2	2	11	11
6.	7	2	3	3	3	3	2	2	2	10	10
7.	7	1	2	2	2	4	3	2	3	9	10
8.	6	3	4	3	3	1	2	3	3	10	12
9.	7	4	4	2	3	2	3	2	2	10	12
Итого:		2014 год					2015 год				
Высокий уровень(>13)		11% (1 человек)					22% (2 человека)				
Средний уровень (10-12)		66% (6 человек)					55% (5 человек)				
Низкий уровень (<9)		22% (2 человека)					22% (2 человека)				

Для наглядности сравним средние значения результатов:

№ гр	Пед. технология	1 субтест		2 субтест		3 субтест		4 субтест		Итоговый балл	
		2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
№ 4	Френе (среднее значение)	3,4	3,7	2,6	3,6	2,8	3,1	2,4	3,4	11,2	13,9
	Станд. отклонение	0,7	0,6	0,5	0,5	0,8	0,7	0,5	0,5	1,9	2,2
№ 6	Школа 2100 (среднее значение)	3,1	3,4	2,5	3,0	2,4	2,8	2,3	2,7	10,4	12
	Станд. отклонение	1,0	0,8	0,5	0,7	1,0	0,7	0,7	0,8	1,5	2,6

Средние значения баллов по субтестам 1-4 у детей группы №4 выше среднего значения баллов детей контрольной группы №6. Это свидетельствует о наличии у детей группы №4 большего словарного запаса и высокого уровня общей осведомлённости. Это объясняется высокой речевой активностью детей, их активной жизненной позиции, которая формируется благодаря способам работы при реализации социально-культурных проектов.

Дети группы №4 показывают более высокие результаты по тестам 2 и 4 (количественные и качественные отношения и математические способности) и в субтесте 3 (логическое мышление), т. к. дети в основном решают проблемы практического плана, часто находятся в нестандартных ситуациях и работают со «свободными текстами».

В проведённом исследовании рассмотрены понятие «интеллектуальное развитие», взгляд на проблему интеллектуального развития, проведен анализ практического исследования уровня детей 6-7 лет в условиях реализации социальных проектов по системе Селестена Френе и детей контрольной группы, обучающихся по педагогической программе «Школа 2100».

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Способы работы, направленные на высокую речевую активность детей и поощрение к высказыванию собственного мнения позволяют достичь высоких результатов интеллектуальной деятельности. Такие способы работы, как общий сбор, планирование, работа над свободными текстами, докладами, способствуют становлению языковой и коммуникативной компетентности детей, развитие интеллекта детей происходит быстрее, чем в ходе систематических занятий.

2. Проектная деятельность является наиболее благоприятной для развития интеллектуальных способностей детей, так как стимулирует активность ребенка.

3. Детско-взрослая общность способствует психологическому благополучию детей дошкольного возраста.

4. К возрасту 6-7 лет в условиях развития поисковой и планирующей деятельности умственный потенциал детей оказывается достаточно высоким.

5. Педагогическая технология, основанная на экспериментальном исследовании и построении целостной научной картины мира ребёнка, даёт более высокие результаты в интеллектуальном развитии детей, нежели другие развивающие образовательные технологии.

Особенно заметны отличия в уровне развития вербального интеллекта выпускников группы №4 по сравнению с уровнем вербального интеллекта выпускников контрольной группы. От того, насколько развит вербальный интеллект, зависит и получение новых знаний, и их запоминание, и их последующее применение, определяется способность обосновывать, аргументировать, защищать свои идеи.

Тот факт, что дети контрольной группы продемонстрировали высокий уровень невербального интеллекта, свидетельствует о том, что эти дети обладают высоким потенциалом. Используя более совершенные методы развития детей в контрольной группе с большой долей вероятности можно достичь высоких показателей уровня общего и вербального интеллектов.

Таким образом, теоретическая и практическая ценность исследования несомненна. Результаты исследования могут быть использованы как учителями разных учебных заведений, так и студентами во время подготовки к занятиям.

УДК 81'243:378.016

Ильина М. С.

к.п.н., старший преподаватель кафедры филологии, ФГАОУ ВПО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет Россия, Казань

E-mail: steelmar@yandex.ru

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ**

Аннотация: актуальность избранной темы определяется потребностью современного общества и производства.

Адекватность межличностного сотрудничества и профессионального роста зависит от уровня коммуникативной культуры человека, которая формируется на занятиях по иностранному языку в высшем учебном заведении.

Именно процесс модернизации преподавания иностранных языков в условиях глобализации и интернационализации является одним из наиболее актуальных процессов в настоящее время.

В статье рассматриваются разные педагогические технологии, основные принципы разработки коммуникативных ситуаций на занятиях по английскому языку; определены факторы совершенствования качества обучения, способствующие эффективному формированию коммуникативной культуры студентов на занятиях по иностранному языку в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: модернизация, иностранные языки, глобализация, интернационализация, информационные технологии, коммуникативная культура.

Ilyina M. S. ¹, Denisova E.A. ²

candidate of pedagogical science., senior teacher of department of philology, FGAOU
WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

E-mail: steelmar@yandex.ru

**MODERNIZATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE
CONTEXT OF GLOBALIZATION AND INTERNATIONALIZATION**

Abstract: The relevance of the article is defined by the need of modern society and manufacture.

The adequacy of interpersonal cooperation and professional growth depends on the level of a person's communicative culture, which is formed at the lessons of foreign language in higher educational institution.

It is the process of modernization of teaching foreign languages in the context of globalization and internationalization is one of the most important processes at present.

The article deals with educational technologies, principles of communicative situations' development at the English lessons. It defines the factors of quality education's improving. The author singles out and substantiate the conditions which provide efficiency to

the process of the student's communicative culture formed during English lessons at higher educational establishments.

Key words: modernization, foreign languages, globalization, internationalization, information technology, communicative culture.

Процесс модернизации преподавания иностранных языков в условиях глобализации и интернационализации является одним из наиболее актуальных процессов в настоящее время. Современное общество сталкивается с проблемой формирования информационной личности, поэтому любая педагогическая технология должна быть направлена на решение этой проблемы.

С развитием средств обучения, образовательные технологии модернизируются содержательно и процессуально. В зависимости от этого меняются и подходы к формированию определенных качеств личности. В настоящее время наблюдается тенденция информатизации образования. Этот процесс коснулся и обучения иностранным языкам. Обучающий компьютер в рамках информационных, компьютерных, информационно-коммуникативных и Интернет технологий рассматривается в качестве инструмента, средства обучения. Можно уверенно говорить, что сформировалась новая форма коммуникации - виртуальная коммуникация.

Процесс передачи, восприятия и усвоения учебной информации предполагает творческий подход, таким образом, информационные технологии должны рассматриваться с позиции креативности. Творческий подход к обучению предполагает два основополагающих этапа: постановка задачи и разработка процесса. В ходе разработки процесса используется синтез традиционных и инновационных форм и методов обучения.

Обучающие информационные программы составляют основное ядро в коммуника-тивной деятельности. Это требует специфических умений и навыков, обеспечивающих успешность коммуникации как многоаспектного и основополагающего процесса в современных условиях.

Для реализации познавательного процесса необходимо создать благоприятные условия, обеспечить контроль результатов деятельности и развить мотивацию к использованию информационных технологий. Современные компьютерные технологии должны строиться в соответствии с дидактическими принципами, а это в первую очередь, предполагает возможность обучения студентов по индивидуальной программе, где учитываются познавательные особенности студента, его мотивы, склонности и другие личные качества.

Рассматривая психолого-педагогические аспекты использования Интернет-технологий в образовании можно обучение на базе современных компьютерных и телекоммуникационных технологий условно разделить на четыре группы по типу коммуникации между обучаемыми и преподавателем: методы самообучения; педагогические методы «один-одному»; преподавание «один-многим»; обучение на базе коммуникации «многие-многим».

Соответственно информационные технологии призваны изменить психологию преподавателя и всех, причастных к обучению иностранному языку, изменить их профессиональное мышление и способствовать достижению желаемых результатов.

Как показывает практика, информационные технологии позволяют получать информацию в удобном для восприятия виде. Мультимедийные средства, широко используемые в учебном процессе, повышают наглядность предъявляемого материала, а использование учебного материала в электронном виде увеличивает ресурс свободного времени и позволяет одновременно осуществлять обработку и корректировку информации.

Информационные технологии позволяют использовать компьютер на всех стадиях педагогического процесса: на этапе предъявления материала, на этапе усвоения

учебной информации, на этапе повторения и закрепления полученных знаний, умений и навыков, на этапе контроля. Креативное использование методов и средств информационных технологий повышают эффективность педагогического процесса и обеспечивают реализацию личностно-ориентированной модели обучения.

Основные задачи преподавания иностранного языка в вузе в соответствии с требованием ГОС [1] заключаются в практическом овладении навыками чтения и понимания оригинальной литературы по специальности, а также навыками устной речи в пределах изученной тематики для повседневного и профессионального общения при использовании необходимых теоретических знаний системы изучаемого иностранного языка. Приоритетами обучения являются подготовка грамотных специалистов для производства, способных обогатить и усовершенствовать свою профессиональную деятельность за счёт информации, извлечённой из иностранных источников, повышение их общего культурного уровня, развитие общих коммуникативных способностей в общении с иностранцами.

Эффективность формирования коммуникативной культуры базируется на ситуационном методе обучения и этапности преподавания иностранного языка. [2] При этом ситуации носят преемственный характер, а каждый этап преподавания взаимосвязан с предыдущим и создает условия для успешной реализации последующего.

Первый этап— свободное фонетическое чтение. На данном этапе обучаемые с помощью педагога формируют способность читать вслух с приемлемой фонетикой. При этом в учебном процессе используют аутентичные тексты с подстрочным переводом и фонозаписями, имеющие логическую связь с теоретическими знаниями, приобретенными студентами на этапе обучения в школе.

Такая организация обучения призвана дать на выходе навык непроизвольной артикуляции. Это такая степень автоматизации речевой моторики, когда артикуляция текста возникает спонтанно, без специальных усилий и сознательного контроля

На основе полной автоматизации-артикуляции при чтении можно приступить к реализации следующего этапа — достижения полного понимания читаемого текста. Здесь используются, речевые, речемыслительные и мотивационные задания в совмещении со средствами зрительной, изобразительной наглядности, словесного описания, слуховой наглядности. Ведущее место занимает чтение, которое можно назвать аналитико-сопоставительным. При этом разворачивается аналитико-сопоставительный процесс, в котором взаимодействующими элементами являются иностранное слово и его образный эквивалент, спонтанно возникающий в сознании как реакция на звучащий литературный текст. Или еще точнее - сопоставляются мысль, выраженная на иностранном языке, и ее спонтанное образно-эмоционально-логическое представление в сознании студента.

В завершение этого этапа организуется работа по решению необусловленных ситуаций второго уровня с использованием коммуникативных игр.

На завершающих занятиях студенты объединяются в небольшие группы (по 3—4 человека) и решают, в рамках данной ситуации, одно общее задание, оговорив роль каждого студента группы в выполнении этого задания. Таким образом, возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы, но, что особенно важно, за результат работы всей группы. Поэтому слабые студенты стараются выяснить у сильных все не понятые ими вопросы, а сильные студенты заинтересованы в том, чтобы все члены группы, в первую очередь слабые, досконально разобрались в материале (заодно и сильный студент имеет возможность проверить собственное понимание вопроса, дойти до самой сути). Таким образом совместными усилиями ликвидируются пробелы.

На каждом этапе работа, основанная на тексте, обычно выполняется по формуле «предъявление – практика – продукция». Работа, основанная на других типах заданий,

включает «выполнение задания – вычленение нужного языкового материала – включение нового материала в речевую практику».

Ориентация первого этапа на такой вид деятельности как чтение обосновывается нами тем, что сами студенты отдают предпочтение этому виду деятельности и в процессе его осуществления закладываются основы для всех остальных видов деятельности.

На следующем этапе формирования коммуникативной культуры учебный процесс по иностранному языку должен быть ориентирован на более целенаправленное формирование коммуникативных умений. Кроме того, учитывая, что «гуманистический подход предполагает обучение, центрированное на ученике» [2, с.13], это означает, что студент, а, точнее, взаимодействующие между собой студенты являются центром познавательной активности при выполнении на занятиях самостоятельных заданий индивидуально, в парах или малых группах. Выбор цели, мотива, содержания и способа работы принадлежат студентам и корректируются педагогом. Обучение на занятии превращается в учение.

В ходе реализации требований принципа преемственности этому процессу придавалась межличностная и межкультурная направленность; создавались ситуации аутентично-проблемного характера, в результате чего активизировалось речевое взаимодействие между студентами; обращалось внимание на комплексное владение средствами, способами и формами общения, в то же время их использование подчинялось задаче индивидуального речевого замысла.

Распространенным видом на этом этапе, наряду с другими, выступали задания командно-игровой деятельности.

Учитывая, что творческое ролевое общение требует развитых социальных умений, при использовании ролевых игр в структуру коммуникативной ситуации на уроках иностранного языка нередко включались элементы социального тренинга (упражнения в общении).

В ходе этого этапа организовывались групповые работы с целью формирования ориентировки. На занятиях по иностранному языку использовались самые разнообразные виды письменных работ, устные виды работ сочетались со стандартными и необусловленными ситуациями второго уровня, в содержании которых реализовывались деятельностные, имитационные, аутентичные, коммуникативно-игровые, проблемные задания в сочетании с письменной и устной речью, а также средствами зрительно-слуховой наглядности.

Используя передовой опыт развития коммуникативных навыков в ходе обучения вместо индивидуального тестирования, которое способствует одностороннему формированию коммуникативной культуры, организовывались турниры между командами. Командам, по три студента (равным по уровню обученности) давались стандартные коммуникативные ситуации второго уровня, использующие задания деятельностного или имитационного вида, дифференцированные по сложности и объему. Победитель каждой команды приносит своей команде одинаковое количество баллов, независимо от уровня подготовленности студентов. Это означает, что слабые студенты, соревнуясь с равными им по силам товарищами, имеют равные шансы на успех для своей команды.

Необусловленные ситуации второго уровня, использующие в своей структуре коммуникативные игры и проблемные задания, а также стандартные ситуации второго уровня с аутентичными заданиями создают мотивацию и основу творческой иноязычной деятельности. Их методическая значимость подтверждается результатами анкетирования, которое показало, что студенты не имеют достаточного представления о выполнении творческих заданий. Только небольшой процент опрошенных - 11,47% и 5,1% - составили бы короткий рассказ на предложенную тему и завершили бы его пословицей или оформили бы литературный перевод стихотворения; остальные - 82,9 -

проигнорировали этот вопрос. Естественно, почти такой же показатель - 86,3% - оказался, когда респонденты из предложенного списка выбирали наиболее подходящую форму урока:

- урок-лекция - 86,3%;
- урок-беседа (на иностранном языке) - 6,9%;
- урок-диспут - 4,1%;
- урок-семинар - 2,35%.

Эти цифры также говорят о пассивности студентов, о том что обучающиеся больше привыкли слушать объяснения преподавателя и выполнять простые упражнения, не задумываясь об оригинальности их выполнения. Студенты предпочитают традиционные формы и методы обучения, так как это им больше знакомо и привычно со школы.

На вопрос, что хотелось бы изменить в обучении иностранному языку, 73,5% отметили, что в учебный процесс необходимо внедрить компьютерное обучение; 13,83% считают, что общение со сверстниками из других стран по Интернету позволит им не только найти виртуальных друзей, но и практически применить свои знания, узнать больше о культуре других стран и уже целенаправленно изучать иностранный язык. Некоторые студенты выбирают иные ТСО - просмотр видеофильмов и прослушивание аудиозаписей иностранных исполнителей, а 12,8% хотели бы переоборудовать кабинет.

В содержании коммуникативных ситуаций нами использовались различные виды деятельности, что способствовало развитию коммуникативной культуры обучающихся в вузе. Наиболее полно этому требованию отвечают нестандартные и ненормативные ситуации, включающие в себя задания профессионального общения, поиска решений, симуляционные и проектные задания. Эти ситуации наиболее полно использовались на следующем этапе формирования коммуникативной культуры, в ходе которого проводились студенческие лектории в форме «круглого стола», на которых педагоги и сами студенты старались создать реальное общение на иностранном языке. Уроки-беседы за «круглым столом» обычно проводились на заключительном этапе работы над темой, при этом учитывались все связи темы с ранее изученным материалом и проводилась параллель к следующему этапу формирования коммуникативной культуры. Будучи нетрадиционным по форме, урок за «круглым столом» — это учебное занятие и его успех определяется, прежде всего, четкой постановкой и решением комплексов задач, поэтому задания подбирались таким образом, чтобы при их выполнении и разборе можно было организовать обмен личными мнениями и впечатлениями.

Выполнение заданий, требующие от студентов «открытия», организовывались в игровой форме. Одно из подобных заданий заключается в том, чтобы найти марку автомобиля по определенным характеристикам его практического применения (для использования в подсобном хозяйстве) и раскрыть обстоятельства сделанного выбора. Для этого требуется набор карточек с разными марками автотранспортных средств и их характеристикой на иностранном языке. Студенты делятся на две группы - «покупатели» и «оппоненты». Задача «покупателей» - ознакомиться с характеристиками автомобиля, на иностранном языке дать обоснование сделанного ими выбора, доказать оппонентам правильность своего выбора. Задача оппонентов - ознакомившись с характеристиками всех автомобилей, опровергнуть выбор «покупателя», рекомендовав ему другую марку автомобиля.

Проанализировав уровень коммуникативной культуры студентов, мы пришли к выводу, что в дальнейшем необходимо формировать у студентов познавательные способности, нацелить на самостоятельный поиск знаний, которые способствовали бы развитию личности. В системе разработанных нами ситуаций этому способствуют нестандартные ситуации третьего уровня с заданиями поиска решений, ненормативные

ситуации, использующие проектные задания.

Спонтанное общение на занятии возникало, когда учебная ситуация переходила в естественную. Главное заключалось в том, что спонтанное иноязычное общение формировало так называемые имплицитные знания. В этом случае задача педагога была - поддержать и направить в познавательное русло ход спонтанного общения.

Сущность заданий третьего уровня состояла в том, что при обучении иностранному языку на учебных занятиях создавались специальные условия, при которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно решал коммуникативные задачи средствами иностранного языка в процессе моделирования ситуаций профессионального общения или поиска решений, а также при чтении литературы по специальности. При этом общение могло осуществляться как в устной, так и в письменной форме.

Таким образом, во-первых, предлагаемая методика формирования коммуникативной культуры учитывает специфику высших учебных, которая требует от студента владения профессиональной терминологией. Во-вторых, она способствует формированию компенсационных (адаптивных) умений, которые позволяют: пользоваться лингвистической контекстуальной догадкой, словарями различного характера, различного рода подсказками (опорами) в тексте (ключевые слова, структура текста, предваряющая информация и др.); использовать при говорении и письме парафраз, синонимичные средства, слова-описания общих понятий, разъяснения, примеры, толкования; повторить или перефразировать реплику собеседника в подтверждение понимания его высказывания, вопроса; обратиться за помощью к собеседникам (уточнить вопрос, переспросить и пр.); использовать мимику, жесты (вообще и в тех случаях, когда языковых средств говорящего не хватает для выражения тех или иных коммуникативных намерений); переключать разговор на другую тему. Все указанные выше компоненты содержания обучения находятся в тесном взаимодействии друг с другом, и при их отборе и организации это положение следует учитывать.

Список литературы:

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки инженера по специальности 653300 Эксплуатация наземного транспорта и транспортного оборудования. – Москва, 1995. – 32 с.
2. Кадырова, Ф. М. Формирование культуры деловой речи у учащихся в языковом цикле суз : дис. ... канд. пед. наук / Ф. М. Кадырова. - Казань, 1995. - 175 с.
3. Леонтьев, А. А. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке: вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного / А. А. Леонтьев. - М., 1971. - С. 10.

УДК 37.047

Исаева В.В.¹, Стенькова Н.Е.²

¹ магистрант 1-го года обучения, «Педагогика и психология профессионального образования»

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»

²к.п.н., доцент кафедры «Педагогика и психология профессионального образования» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» E-mail: stenyakova-n@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Аннотация: в статье рассматривается проблема профессионального выбора молодежи как необходимого условия эффективного профессионального самоопределения, дается анализ возможных ошибок при выборе профессии.

Ключевые слова: профессиональный выбор, профессиональное самоопределение, юность, профессиональный план.

Isaeva V. V. ¹, Stenyakova N. E. ²

¹ undergraduate of the 1st year of training, "Pedagogics and psychology professional education"

FGBOU VPO "The Penza state university"

²к.п.н., associate professor "Pedagogics and psychology of professional " FGBOU VPO'S "Educations the Penza state university" E-mail: stenyakova-n@mail.ru

THE PROFESSIONAL CHOICE AS A NECESSARY CONDITION FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Abstract: in the article the problem of professional choice of youth as the necessary conditions of effective professional self-determination, the analysis of possible errors in choosing a profession.

Key words: professional choice, professional self-determination, youth, professional plan.

Выбор профессии – это сложная проблема, которая ложится на плечи еще не сформировавшегося юноши. Многие молодые люди делают данный выбор, не понимая до конца, что им на самом деле интересно и что для них значимо, но лишь потому что «так надо».

В отечественной психологии юность рассматривается как психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания. Одной из важнейших линий развития этого периода является процесс профессионального самоопределения, кульминацией которого становится профессиональный выбор.

Профессиональное самоопределение личности можно определить как длительный и сложный процесс, целью которого является постепенное формирование внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы профессионального развития.

Профессиональный выбор – не единичный акт, однако именно первый шаг в профессию встречает ряд трудностей: профессиональное самоопределение зачастую происходит стихийно и несвоевременно, в ситуации вынужденного принятия решения.

Взросшие требования общества к уровню профессиональной подготовки кадров актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи, поскольку профессиональные намерения значительной части выпускников зачастую не соответствуют потребностям экономики в кадрах определенной профессии. Рыночные отношения кардинально меняют характер и цели труда: возрастает его интенсивность, усиливается напряженность, необходима подготовка компетентного специалиста, способного к функциональной адаптации в различных сферах деятельности, умеющего самостоятельно проектировать и реализовывать свои образовательные и профессиональные ценности, саморазвиваться на протяжении всей жизни.

В процессе профориентационной поддержки также важно учитывать гендерные аспекты профессионального самоопределения. Хотя компетентность специалиста не зависит от его пола, существует специфика процесса совершения профессионального выбора.

Профессиональный выбор является одновременно самоопределением и в других сферах жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации. В процессе

выбора жизненного профессионального сценария личность выявляет жизненный смысл и назначение профессии, выясняет, какие базовые ценности и устремления в ней можно реализовать; как воспринимают этот выбор другие, существуют ли возможности достижения благ, удовлетворения жизнью в целом. Проблемный характер данного периода иллюстрирует введенный Э. Эриксон термин «психосоциальный мораторий» (откладывание на определенное время задачи принятия взрослых ролей), которым он обозначил интервал между подростковым возрастом и взрослостью, отведенный для образования, поиска и «примерки» социальных и профессиональных ролей [2].

По мнению Е.И. Головаха, профессиональный выбор – «это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника»; выбор может быть осуществлен «как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения» и «в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями» [1].

Н.С. Пряжников определяет профессиональный выбор как «нахождение человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также условие планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии» [3].

И.В. Шаповаленко выделяет следующие «этапы совершения профессионального выбора:

1. фантастический выбор (до 11 лет): ребенок, размышляя о будущем, еще не умеет связывать цели и средства. Первичный выбор, совершаемый на этом этапе, производится в условиях малодифференцированного представления о профессиях, при отсутствии выраженных интересов и склонностей;

2. пробный выбор (до 16-19 лет): по мере развития подросток всё больше интересуется условиями реальности, но ещё не уверен в своих способностях. Постепенно фокус внимания сдвигается с субъективных факторов к реальным обстоятельствам. Из множества вариантов постепенно выделяются несколько наиболее реальных и приемлемых вариантов, между которыми и предстоит выбирать;

3. реалистичный выбор (после 19 лет): включает обсуждение вопроса с осведомленными лицами, осознание возможности конфликта между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира» [5].

Анализируя процесс совершения профессионального выбора, исследователи Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук выделяют следующие возможные ошибки при выборе профессии:

1. неверное осознание сути проблемы, подмена проблемы профессионального самоопределения проблемой определения в социальном плане, выбора престижной профессии без учета личных склонностей;

2. неправильное понимание собственной роли при выборе профессии, низкий уровень самостоятельности, активности;

3. наличие негативной установки в отношении официальных каналов информации; расхождение в оценке субъективной и объективной значимости информации о профессиях; отсутствие полной ориентировки в мире профессий;

4. фрагментарное понимание сложившейся ситуации, низкий уровень критичности;

5. наличие неадекватной самооценки; переоценка фактора престижной профессии; отсутствие представлений о параметрах оптимального выбора, неоптимальный стиль поиска решений, недооценка усилий по достижению цели;

6. переоценка или недооценка степени риска и его «цены», возможной неудачи или отсрочки в достижении цели [4].

Выбор профессии отражает определенный уровень личных притязаний, включающий оценку своих объективных возможностей и оценку своих способностей.

Кроме того, на него влияет часто не осознаваемый самим субъектом уровень требований, предъявляемых им к профессии. У 15—17-летних юношей и девушек уровень притязаний часто завышен, что стимулирует к росту и преодолению трудностей.

Одной из особенностей самоопределения современных подростков является ориентация на престижность профессий, на элитность в том смысле, как это субъективно понимается ими самими. Н.С. Пряжников отмечает, что СМИ и общественное мнение, прибегая к использованию манипулятивных техник, формируют основу для профессионального и личностного выбора конкретного человека, что подрывает самую суть самоопределения. Поэтому помощь в самоопределении со стороны общества и взрослых должна быть в виде «разумной и неманипулятивной корректировки профессионального выбора, основанной не на выдаче готовых рекомендаций, а на постепенном формировании у самоопределяющегося подростка самой способности осознанно и самостоятельно планировать профессиональные и жизненные перспективы и при необходимости своевременно корректировать их».

Таким образом, профессиональный выбор, который представляет собой нахождение человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также условие планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии, является кульминацией профессионального самоопределения.

Профессиональный выбор осуществляется не одновременно, а происходит в несколько этапов: от первичного выбора, малодифференцированного представления о профессиях и своих интересах и склонностях, до собственно выбора специальности, включая возможный конфликт между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира.

Одним из важных факторов, влияющих на выбор, являются мотивы, включающие в ряде случаев ориентацию на престижность, элитность профессии.

Взросшие требования общества к уровню профессиональной подготовки кадров актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи. Процесс профессионального самоопределения, начинающийся в юношеском возрасте, продолжается на протяжении всей жизни. Поэтому важно создать условия, в которых первый шаг профессионального развития будет успешен и станет базой для дальнейшего саморазвития и самореализации.

В процессе профессионального самоопределения формируется баланс между предпочтениями и склонностями человека, с одной стороны, и потребностями существующей системы общественного разделения труда - с другой.

Таким образом, профессиональный выбор, будучи кульминацией профессионального самоопределения, представляет собой нахождение человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также является условием планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии.

Список литературы:

1. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [текст] / Е.И. Головаха. - Киев, Наукова думка, 1988.
2. Головин, С.Ю. Словарь психолога – практика [текст] / С.Ю. Головин. - 2-е изд., перераб. и доп. - Мн.: Харвест, - М.: АСТ, 2001. - 976 с.
3. Пряжников, Н.С. П858 Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [текст] / Н.С. Пряжников. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 320 с.
4. Психология труда. Учеб. Пособие [текст] / Н.П. Лукашевич, И.В. Сингаевская, Е.И. Бондарчук. - 2-е изд., доп. и перераб. - К.: МАУП, 2004. - 112 с.

5. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [текст] / И.В. Шаповаленко. - М.: Гардарики, 2005. – 349с.

Исламшин Р.А.

д.п.н., профессор, заслуженный учитель РФ «Институт развития образования» Россия Казань

**СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ:
ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА**

Аннотация. Какова роль системы повышения квалификации на современном этапе развития педагогической и управленческой теории и практики? Отвечая на этот вопрос необходимо понимать, что назначение любого педагогического процесса (повышение квалификации – это педагогический процесс) состоит не столько в том, чтобы обеспечить и обслужить сложившиеся структуры деятельности, сколько в том, чтобы опередить переподготовку кадров, отвечать за развитие и преобразование педагогического мышления, педагогической и управленческой деятельности специалистов системы образования. Это и стало проблемой данной статьи и роли М.И. Махмутова в этом процессе.

Islamshin R. A.

Ph. D., Professor, honored teacher of Russian Federation «Institute of development education» Kazan, Russia

**THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT: YESTERDAY,
TODAY, TOMORROW**

Annotation. What is the role of the system of professional development at the modern stage of development of pedagogical and managerial theory and practice? In answering this question it is necessary to understand that the appointment of any pedagogical process (training is a pedagogical process) is not so much to provide and to maintain current patterns of activity, how many, to get ahead of retraining of staff, be responsible for the development and transformation of pedagogical thinking, pedagogical and managerial activity of specialists of the education system.

Геополитические, социально-экономические и научно-технические изменения, происходящие в современном обществе, являются определяющими факторами развития системы образования, что объясняет и соответствующие процессы в системе повышения квалификации педагогов.

В общественном сознании все больше утверждается понимание значимости образования для взрослых как важнейшей духовной ценности, как фактора социального продвижения и профессионального роста.

Инновационные процессы в системе образования не могут получить полноценного развития без преемственной связи с богатейшим новаторским опытом и интеграции с прогрессивной мировой педагогической мыслью. Мудрые слова директора подмосковной школы К.Г. Кравцова по этому поводу: «Наше учреждение восемь лет занималось внедрением инновационных технологий обучения. И главное, что мы осознали, работая в этом направлении за весь восьмилетний период, - это то, что при всех трудностях и неудачах, нас спасал золотой фонд академических знаний и педагогической практики, которые действительно являлись светом в темном царстве инноваций и новшеств. Инновационная технология хороша тогда, когда она не отрицает, а развивает традицию, классику». Всесторонний учет и творческое

использование опыта инновационных изменений позволяют объективно оценить сравнительную эффективность инновационных преобразований в педагогической практике.

Оглядываясь на многолетний опыт работы в системе повышения квалификации работников образования можно отметить высокую потребность учителя в обновлении профессионального инструментария, которая вызывает к жизни педагогическую инноватику, как поиск и нахождение новых подходов, оригинальных концепций и нетрадиционных образовательных технологий.

Все это ставит перед системой повышения квалификации педагогических кадров актуальную проблему развития их потенциала в условиях постоянного реформирования школы.

Общение с начальниками управления образованием, методистами, руководителями школ и учителями позволяет говорить о том, что наличие собственных профессиональных ориентиров и позиций по отношению к педагогическим нововведениям – гарантия от бездумного использования их в своей деятельности. В самом деле, как часто мы становимся заложниками педагогической моды, а порой вследствие диктата сверху пытаемся осуществлять псевдоинновации, которые зачастую так и не приносят качественных изменений в образовании. Но полезные инновационные изменения должны сопровождать как школу, так и учителя, ибо лишь они способны стать истинными механизмами развития педагогической практики. Мы это в свое время сделали девизом нашего института.

Системе нужны были педагоги с субъективно-творческой позицией, что содействовало решению множества проблем качественного образования. Если нам удалось повысить количество таких учителей в школах Республики, то это было благодаря М.И. Махмутову, его теории и практике проблемного обучения. Он всегда давал конкретные ответы на многочисленные вопросы по развитию системы образования, системы повышения квалификации. Мирза Исмаилович действительно был, по словам нашего экс-президента М.Ш. Шаймеева «вечным министром образования». «Система повышения квалификации должно быть направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей педагога, на профессиональное развитие педагога», - отмечал М.И.Махмутов.

Перешагнув порог школы, учитель встречается с таким множеством проблем, решение которых требует серьезной методической подготовки, который по ряду причин в педвузе не осуществлялась. В этой ситуации на помощь приходит завуч школы или же более опытный коллега – наставник, тьютор. Но эта помощь чисто практического характера, тогда как учитель должен понимать методологию современного образования, видеть палитру инноваций, осуществляемых в обучении его предмету, в воспитании и развитии детей. Для этого существует специальная система повышения квалификации учителя, руководителя.

Какова роль системы повышения квалификации на современном этапе развития педагогической и управленческой теории и практики? Отвечая на этот вопрос необходимо понимать, что назначение любого педагогического процесса (повышение квалификации – это педагогический процесс) состоит не столько в том, чтобы обеспечить и обслужить сложившиеся структуры деятельности, сколько в том, чтобы опередить переподготовку кадров, отвечать за развитие и преобразование педагогического мышления, педагогической и управленческой деятельности специалистов системы образования.

В новой роли система повышения квалификации принимает на себя полноту ответственности за исследование, проектирование, и полноту развития общественных систем, в том числе и различных образовательных учреждений, ставит эти задачи в центр самой работы по повышению квалификации. Этот подход существенно смещает функции и назначение последипломного образования и делает саму сферу повышения

квалификации своего рода эпицентром развития образования. Она выходит из подчиненной и обслуживающей роли и начинает рефлексивно ассимилировать всю общественную систему, делая ее предметом анализа и проектирования. Такой рефлексивный выход и позиционирование, принятие ответственности за развитие общественных систем делает сферу повышения квалификации центром инновационного движения в самой системе образования, например в регионе.

Не забываются его требования к преподавателям института повышения квалификации, главным требованием к сотрудникам института он считал отличное знание учебного предмета, знание школьной жизни и учителей. Сегодня как никогда назрела необходимость в разработке профессионального стандарта преподавателя, работающего в системе повышения квалификации.

Вопросы воспитания всегда занимали особое место в работах М.И. Махмутова. Это и «Мир Ислама», и сборник избранных статей «Народ, образование и вера», где представлены конструктивные рекомендации по этой животрепещущей проблеме.

Несколько слов о технологической стороне педагогической практики.

Многие разработчики образовательных технологий называют систему методов проблемного обучения как «технологии проблемного обучения и воспитания». Более того, Е.А. Юнина, доктор философских наук, заведующая кафедрой информационных технологий Пермского регионального института, предполагает разработку стратегии обучения и воспитания как способа реализации концепции проблемного обучения, что означает, что проблемные уроки будут не фрагментарны, а постоянны. Она справедливо отмечает, что именно это обучение способно развивать деятельностный подход, ставший технологической основой ФГОС ОО.

Трудно найти педагогическую систему, имеющую 10-летний период экспериментальной проверки. Все это изменила педагогическую практику, самого учителя, определяющую результативность системы образования, что привело к :

- а) повышению мотивации к учебной, познавательной деятельности;
- б) углублению уровня понимания учебного материала;
- в) конструктивному отношению учащихся и воспитанников к такому явлению как «проблема».

Существует мнение, что якобы сама система повышения квалификации настолько устарела, что ее легко можно заменить приглашением тьюторов из Сингапура. Дескать, учителя и языку обучатся, и новым технологиям, которые привезут нам «сингапурцы». Наверное, в этом есть некое рациональное зерно, но альтернативой системе повышения квалификации она по определению стать не может.

Несколько слов в заслугу нашей татарстанской системы повышения квалификации и ИРО РТ, хотя он назывался в разные годы по-разному: ТИУУ, ИПКРО, ИРО РТ, но суть оставалась неизменной. Работники института обеспечивали и обслуживали школы, техникумы, профтехучилища, опережали переподготовку кадров, отвечали за развитие и преобразование педагогического мышления, педагогической и управленческой деятельности специалистов системы образования. При этом принимали на себя полноту ответственности за исследование, проектирование, и полноту развития системы образования, в том числе и различных образовательных учреждений, ставили эти задачи в центр самой работы по повышению квалификации. В институте был звездный состав преподавателей и методистов. Но это было!!! А, сегодня?

Однако в институте еще есть кадры, которые могли бы возглавить новое направление – «Клуб наставников». Сегодня многие учителя-пенсионеры могли бы оказывать помощь молодому учителю на пути его профессионального становления, им надо подсказать и дать верные ориентиры и рекомендации, что мог бы сделать институт.

Есть еще одна позиция, по которой я не могу не высказаться -

МЕТОДИЧЕСКАЯ СЛУЖБА.

Цели методической службы

- Удовлетворение актуальных потребностей педагогов в организации профессиональной деятельности.
- «Выращивание», формирование потребностей педагогов, находящихся в зоне их ближайшего профессионального развития и т.д.
- Повышение уровня профессионального мастерства педагогов, как основание для осмысления реализации идей современного образования.
- Научно-методическое обеспечение условий инновационной работы педагогов.
Основные задачи методической службы:
- Целенаправленная подготовка руководителей различных педагогических объединений к работе по созданию системы непрерывного образования педагогов.
- Обеспечение социальной защиты учителя через механизм аттестации педагогических кадров.
- Создание системы методических услуг в соответствии с потребностями педагогов по основным вопросам обновления школы.
- Развитие педагогического творчества, повышение квалификации педагогических работников.
- Трансляция результатов научных исследований и педагогического опыта в работу образовательных учреждений.
- Создание условий для научно-практической работы педагогов в режиме инновационной деятельности учебного заведения.
- Информационное обеспечение педагогов в соответствии с их потребностями.

Наконец, важно чтобы заработала методическая служба в Республике. Как это сделать? Нужны люди, которые могли бы возглавить процесс возрождения этой системы. Но это должны быть такие специалисты, которые, с одной стороны, были бы учеными, с другой стороны, великолепными практиками – организаторами, владеющими теорией и практикой методической работы, а также занимались бы проблемами качества образования.

Исламшин Р.А.¹, Тахтамышева Г.Ч.²

¹д.п.н., профессор, заслуженный учитель РФ
институт развития образования РТ Россия г.Казань

²к.п.н., доцент, заслуженный учитель РТ ИРО РТ Россия г. Казань

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ ПОНИМАНИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Islamin R. A.¹, G. Takhtamysheva G. Ch.²

¹D.p.N., Professor, honored teacher of Russian Federation the Institute of education development of the Republic of Tatarstan Kazan Russia

²K.p.N., associate Professor, honored teacher of the RT IRO
RT Russia Kazan

To the contemporary understanding of theory and practice problem-based learning

Annotation Problem-based learning was a response to the challenge which made teaching science (the learning process) changed conditions of life and human activity and man himself with his desire for self-improvement. It is difficult to overestimate the role of the GEF NGO in mainstreaming problem-based learning introduction. It was the introduction of Federal state standards of General education requires fundamental changes in methods and

technology. Today, when on the foreground there is the slogan "to learn how to learn!" the school must be transferred, from the standpoint of reproductive methods visit productive, problematic methods of teaching.

Аннотация

Проблемное обучение стало ответом на тот вызов, который сделали педагогической науке (собственно процесс обучения) изменившиеся условия жизни и деятельности человека и сам человек с его стремлением к самосовершенствованию. При этом трудно переоценить роль ФГОС ОО в актуализации проблемного обучения введения. Именно введение федеральных государственных стандартов общего образования настоятельно требует кардинальных изменений в методах и технологиях обучения. Сегодня, когда на передний план выходит лозунг «Научить учиться!» школа должна перегрузиться, с позиций репродуктивных методов перейти на продуктивные, проблемные методы обучения. Для многих учителей и работников образования использование продуктивных методов на уроке ассоциируется с чем-то новым неизвестным. Так ли это!? В запасниках педагогической науки есть немало соответствующих запросу методов и технологий обучения. И, прежде всего, - это теория проблемного обучения. Хотелось с гордостью отметить, что в развитии этой теории Татария сыграла одну из ведущих ролей. В качестве идеолога, организатора, теоретика выступил М.И. Махмутов. Заметим также, что теория проблемного обучения не смогла бы возникнуть без развития педагогической и психологической наук.

Из истории развития теории проблемного обучения.

Предпосылкой теории проблемного обучения являются исследования отечественных ученых — Б.Г. Ананьева, А.Я. Пономарева, А.Н. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе, а также С.Л. Рубинштейна, который открыл феномен проблемной ситуации как источника мыслительной деятельности. Дидактическая теория проблемного обучения опирается на психологические теории мышления и его развития.

Далее следует отметить дидактический аспект теории проблемного обучения, которую разработали Винценти Оконь, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, Т.И. Шамова и др.

Любая теория не может быть построена без четкой и научно обоснованной формулировки основных понятий. Фундаментальными понятиями теории проблемного обучения являются такие понятия, как проблема, проблемная ситуация, вопрос, проблемная задача, гипотеза и др.

Все эти понятия в своей основе – категории философские.

Нередко понятие «проблема» отождествляют с понятиями «задача» или «вопрос». Но философы утверждают: любая проблема представляет собой единство двух элементов: а) знание о незнании; б) предположение о возможности открытия неизвестного закона либо принципиально нового способа практического применения ранее полученных знаний.

Постановка проблемы возможна лишь при наличии специфического отношения между познающим субъектом и предметом познания, которое можно назвать проблемной ситуацией, сущность которой состоит в противоречии между уровнем знаний субъекта и реальным содержанием объекта познания.

В чем основное отличие проблемного обучения от традиционного?

При традиционном обучении деятельность учителя носит объяснительно-иллюстративный характер, а сам учитель становится транслятором знаний, накопленных человечеством. Учащиеся воспринимают сообщаемое, осмысливают, запоминают, заучивают, воспроизводят, тренируются, упражняются и т.п. — их деятельность носит репродуктивный, а порой и чисто исполнительский характер. Психологи и дидакты утверждают, что такая деятельность тормозит развитие школьника, объясняя это тем, что в процессе усвоения знаний, способов деятельности

при традиционном обучении нет места творческой самостоятельной работе.

В то же время ученые отмечают, что весь процесс усвоения не может носить творческий характер, да в этом и нет особой необходимости. Избежать репродуктивной деятельности невозможно, она неизбежна при любом характере обучения, иначе подрастающему поколению пришлось бы самостоятельно приобретать знания, умения и навыки,

накопленные человечеством за всю историю его существования. Вместе с тем, традиционная система обучения не обеспечивает развития творческих способностей личности.

При проблемном обучении учитель либо не дает готовых знаний, либо дает их только на особом предметном содержании — новые знания, умения и навыки школьники приобретают самостоятельно при решении особого рода задач и вопросов, называемых проблемными. При традиционном обучении упор делается на мотивы непосредственного побуждения (учитель интересно рассказывает, показывает и т.п.), при проблемном же обучении ведущими мотивами познавательной деятельности обучающегося становятся интеллектуальные (учащиеся самостоятельно ищут знания, испытывая удовлетворение от процесса интеллектуального труда, от преодоления сложностей и найденных решений, догадок, озарений).

При проблемном обучении учитель систематически организует самостоятельные работы учащихся по усвоению новых знаний, умений, навыков, повторению, закреплению, обработке навыков. Учащиеся сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки выполнения умственных операций и действий, развивается внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования.

При проблемном обучении, прежде чем выучить, требуется понять, всё принимает характер открытий: надо искать, находить теоремы самим, осмысливать правила критически. Такая учебная деятельность в конечном итоге приводит к изменению в структуре мыслительной деятельности, спецификой которой становится решение учебной проблемы путем рассуждения, выдвижения гипотезы, догадки или же сочетания аналитического и эвристического путей решения.

Цель проблемного обучения – усвоение не только результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути, процесса получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности ученика и развитие его творческих способностей.

Условно основные функции проблемного обучения разделяют на общие и специальные функции. К общим функциям проблемного обучения относятся:

- усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;
- развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей учащихся;
- К специальным функциям относятся:
 - воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение логических приемов или отдельных способов творческой деятельности);
 - воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умения решать учебные проблемы;
 - формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решение практических проблем и художественного отображения действительности).

Педагоги и психологи за последние годы выявили ряд эффективных методов активизации учеников в процессе обучения. Исследования показывают, что никакие способы педагогического влияния не дадут результата, если ученик останется

пассивным, если у него не будет интереса к обучению. Познавательный интерес тесно связан с потребностью, которая возникает у человека в связи с необходимостью открыть неведомые ему знания и способы действия.

Итак, мы приходим к выводу о важности развития деятельности наблюдения, которая наиболее плодотворно формируется в проблемном обучении. Конкретно же это означает развитие таких качеств как умения проводить логический анализ наблюдаемого, одновременно осуществлять синтез (выявлять связи данного явления с другими известными явлениями и закономерностями и на этой основе объяснять наблюдаемое явление), развитие умения творчески мыслить в ходе наблюдения. При этом необходимо, чтобы процессы анализа и синтеза шли «навстречу друг другу», ибо анализ предваряет объяснение, а объяснение не только опирается на анализ, но и помогает его углублению и дальнейшему стимулированию. Анализ и синтез выступают здесь в диалектическом единстве как бы «переходя друг в друга».

При этих условиях в максимальной степени обеспечиваются активность отражательной деятельности обучаемого в процессе наблюдения, его умственное и творческое развитие.

Проблемность базируется на противоречиях, которые возникают в процессе изучения окружающих предметов, явлений и т.д.

Ученый, изобретатель это противоречие обнаруживает сам, опираясь на глубокие знания, опыт. Противоречие вызывает у него определенное психологическое состояние, связанное с желанием установить причины существующего несоответствия, т. е. создает проблемную ситуацию. Возникает замысел, проблема, решая которую ученый открывает новые знания и способы деятельности.

Ученик же заметить такое противоречие в учебном материале сам не может, ему нужна помощь. Наилучшим способом для этого служит задание, которое вызывает теоретическое или практическое затруднение, связанное с определенным противоречием. Такое задание будем называть проблемным. Оно может быть изложено в форме вопроса, задачи или практического задания.

Процесс обучения, который моделирует в своих существенных чертах процесс продуктивного мышления и направлен на открытие учениками новых знаний и способов действия, называют проблемным. Его сущность заключается в постановке перед учениками системы проблемных заданий, осмыслении, восприятии и решении их в ходе совместной деятельности учеников и учителя. Обучение при этом должно осуществляться в такой последовательности: постановка проблемного задания, организация проблемной ситуации, формулирование проблемы, разрешение ее, проверка полученных результатов и, наконец, обобщение, систематизация и закрепление их.

Можем ли мы принять такой вариант обучения в школе, при котором все знания ученики получают в процессе решения учебных проблем? Естественно, нет. Абсолютизация одного из методов обучения неизбежно приведет к однобокости в развитии учебного процесса. К тому же не всегда есть возможность и необходимость в проблемном выяснении всех вопросов учебного материала. Необходимо оптимальное сочетание объяснительно-иллюстративного обучения с проблемным, причем такое, чтобы проблемность была организующим звеном познавательной деятельности учащихся, принципом обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на всестороннее развитие ученика (развитие его познавательных потребностей, формирование умственной активности), такое обучение будет развивающим.

Развивающее обучение представляет собой двойной процесс: накопление знаний и овладение эффективными способами их использования. Ту часть учебного материала, которую нет необходимости подавать проблемно, ученики усваивают репродуктивно, остальной материал – посредством решением учебных проблем при максимальной самостоятельности, но и под неусыпном руководстве учителя.

При таком обучении объектом осмысления становится не только сама информация, но и логика ее усвоения, что, бесспорно создает стойкие стимулы, сопровождающие процесс научения. Поэтому проблемное обучение имеет ряд преимуществ перед традиционным, а именно:

- учит мыслить логически, научно и диалектически;
- развивает интеллект и творческие способности учащегося, его познавательную самостоятельность;
- выступает средообразующим фактором в развитии мотивационной основы учебной деятельности;
- способствует формированию творческого отношения учителя к своей профессиональной деятельности;
- учебный процесс становится управляемым не по форме, а по сути, посредством череды проблемных ситуаций.

Следовательно, теория М.И. Махмутова и практическое ее воплощение в деятельности школ Татарии доказала, что проблемность является одним из наиболее эффективных способов качественного обучения. Сейчас уже не ставится вопрос о целесообразности внедрения проблемного обучения, а рассматривается, как наиболее эффективно применить его в практике школы, в условиях реализации системно-деятельностного подхода. Немаловажное значение имеет проблемное учение для становления мотивации учебной деятельности.

Сколько бы ученик ни слышал о необходимости учиться, о своем долге и обязанностях, о важности учебной деятельности и как бы хорошо ни осознавал справедливость этих слов, но если он не включился в эту деятельность, то соответствующих мотивов у него не возникнет и тем более не сформируется устойчивая мотивация учебной деятельности.

Чтобы мотивы возникли, укрепились и развились, ученик должен начать действовать. Если сама деятельность вызовет у него интерес, если в процессе ее выполнения он будет испытывать яркие положительные эмоции удовлетворения, радости, даже азарта, то можно ожидать, что у учащегося постепенно возникнут потребности и мотивы к этой деятельности.

Значит, формирование мотивации учебной деятельности начинается с того, что учитель, опираясь на имеющиеся у учащегося потребности и мотивы, включает их в учебную деятельность.

У всех учащихся имеется потребность в осмыслении наблюдаемых явлений и событий. Однако не всякая информация, получаемая человеком, вызывает у него мыслительную деятельность. Иногда на уроках рассказываешь, показываешь, но вся эта информация для учащихся незначима: они слушают и не слышат, смотрят и не видят, они заняты совсем иной деятельностью (мечтают, думают о своем). Чтобы эти учащиеся включились в работу, надо отвлечь их от посторонних занятий и создать стимул для начала усиленного процесса мышления по содержанию урока. Таким приемом, стимулирующем мышление, и является создание учебно-проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация означает, что в процессе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное, неизвестное, тревожащее, удивляющее. Проблемная ситуация – это психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, когда он, решая проблему (задачу), не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнять известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действия.

А.М.Матюшкин сформулировал шесть правил создания проблемных ситуаций, М.И. Махмутов выделяет десять способов создания проблемных ситуаций, четыре правила управления процессом усвоения проблемной ситуации, пять правил, определяющих последовательность проблемных ситуаций.

Способы выбираются учителем на основе знания им условий возникновения различных типов проблемных ситуаций. Формой реализации того или иного способа являются такие дидактические приемы, как постановка проблемного вопроса, демонстрация опыта, применение сочетания слова и наглядности.

Первый способ – побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность учеников и приводит к активному усвоению новых знаний.

Второй способ - использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдений за природой и т.д. Проблемная ситуация в этом случае возникает при попытке ученика самостоятельно достигнуть поставленную перед ним практическую цель.

Третий способ - побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

Пример1. Житейские представления и повседневный опыт приводит к мысли, что без силы нет движения. Но ошибочность житейских представлений опровергаются работами Галилея и Ньютона, которые исходя из опыта, показали, что прямолинейное равномерное движение естественное состояние тела, а действие на данное тело другого тела лишь изменяет его движение.

Пример 2. Учащиеся из жизненного опыта знают, что Земля получает тепло от Солнца, следовательно, чем ближе к Солнцу, тем должно быть теплее. Но в действительности, чем выше подниматься, тем холоднее становится, а чем ближе к Земле – тем теплее. В сознании учащихся возникает противоречие между житейскими представлениями и научными знаниями, возникает проблема.

Четвертый способ - постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения.

Пример 3. После изучения темы «Относительность движения» ученикам можно предложить вопрос: как можно сделать посадку пассажиров на станции без остановки поезда? (пассажиры находятся на втором поезде, который начинает двигаться с той же скоростью, что и курьерский).

Пятый способ – выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка. Шестой способ – побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация.

Седьмой способ – побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов. Учащиеся получают задание рассмотреть некоторые факты, явления, содержащиеся в новом для них материале, сравнить их с известными и сделать самостоятельное обобщение. В этом случае, как правило, возникает проблемная ситуация, так как сравнение выявляет новые свойства новых фактов, необъяснимые их признаки.

Пример4. При изучении темы «Интерференция. Дифракция света». При демонстрации опыта по дифракции в центре тени от экрана получается светлое пятно. Корпускулярная теория света не может разрешить парадоксальное проявление интерференции и дифракции. Для объяснения этого явления можно предположить, что свет является одновременно и волной.

Восьмой способ – ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научной проблемы.

Девятый способ – организация межпредметных связей. Часто материал учебного предмета не обеспечивает создание проблемной ситуации (при обработке навыков, повторение пройденного и т.п.). В этом случае использовать факты и данные наук

(учебных предметов), имеющие связь с учебным материалом.

Десятый способ – варьирование задачи, переформулирование вопроса.

Процесс постановки учебной проблемы.

Постановка учебной проблемы осуществляется в несколько этапов: 1) анализ проблемной ситуации, 2) осознание сущности затруднения, 3) словесная формулировка проблемы.

Анализ проблемной ситуации есть первый этап самостоятельной познавательной деятельности ученика. Осмысливание ситуации приводит к осознанию того, что именно является причиной возникшего интеллектуального затруднения, к возникновению в сознании ученика вопроса: «Что это такое?». В процессе постановки учебной проблемы ученик применяет логические операции, главным образом приемы аналогии и сравнения.

Стимулом, побуждением к поиску, является интерес, возникший в процессе предварительного развертывания проблемы и её постановки.

Часто проблемная ситуация возникает в результате формулировки проблемы учителем. В этом случае ученик, как правило, осознает и принимает проблему, начинает ее анализ и поиск путей решения, т.е. определяет, что дано и что известно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к данному, известному. При этом, ученик, почувствовав ситуацию затруднения:

- а) анализирует ситуацию и вычленяет тот элемент, который вызвал затруднение, т.е. самостоятельно ставит проблему;
- б) принимает проблему в той формулировке, в которой она дается в источнике знания и «перерабатывается им»;
- в) формулирует сложную проблему с помощью учителя;
- г) принимает проблему в готовом виде после ее формулировки учителем.

Важнейшим условием правильной постановки проблемы является точная словесная формулировка мысли. И для того, чтобы научить школьника самостоятельно решать проблемы, необходимо в первую очередь научить его правильно формулировать вопросы, не теряя логическую нить причинно-следственных связей между явлениями, фактами и т.д.

Итак, проблема зарождается в голове ученика только в результате детального анализа ситуации, явного расчленения известного и неизвестного. У ученика возникают вопросы: что нужно найти? Что не хватает для достижения цели? Появляется цель и предпосылки ее достижения.

В исследованиях ученых в основном указаны четыре правила постановки учебных проблем:

- а) отделение известного от неизвестного,
- б) локализация неизвестного,
- в) определение возможных условий самостоятельного решения проблемы,
- г) наличие в проблеме неопределенности.

Для решения учебной проблемы достаточно определение типа проблемы и способа её решения.

Определять типы учебных проблем и способы её решения должны уметь и учитель и ученик. Учитель определяет тип проблемы для того, чтобы:

- а) правильно её поставить,
- б) знать рациональные варианты её решения,
- в) наметить приемы управления деятельностью ученика по самостоятельному решению проблемы.

Ученик определяет проблему (мысленно перебирая в памяти известные ему типы) для того, чтобы найти наиболее рациональные приемы и способы её быстрого решения. Его следует научить различать типы учебных проблем.

Решение любой проблемы начинается с её правильной и четкой формулировки.

Процесс формулировки проблемы означает, что ученик понимает возникшую перед ним задачу и в известной мере видит, нащупывает пути её решения.

Логика решения учебной проблемы указывает на необходимость составления плана решения (письменно или мысленно). Исследуя значения планов в интеллектуальной деятельности, ученые выделяют две разновидности этих планов – систематические и эвристические планы. Систематические планы отождествляются с алгоритмами (алгоритм решения задач, например).

В основе составления плана решения проблемы лежит принцип: решение должно быть или аналитическим, или эвристическим, или сочетанием того и другого.

Начальным этапом эвристического решения проблемы является выдвижение первоначальной идеи, предположительного хода решений. Однако предположение не всегда является приемлемым способом решения возникшей проблемы. Часто только одно из многих предположений может содержать гипотезу. В процессе обучения выдвижение предположительных идей о сущности фактов и явлений идет путем догадки. Развитие гипотезы, т.е. логический процесс её выдвижения, обоснования и доказательства может идти в форме цепи суждений и умозаключений разными путями:

а) путем дедуктивного выведения ее из уже известных теорий, идей, принципов, законов и правил;

б) путем индуктивного построения гипотезы на основе фактов, явлений, известных из жизненного опыта, полученных в результате наблюдений или эксперимента.

Процесс доказательства гипотезы осуществляется путем выведения из нее следствий, которые подвергаются практической проверке, т.е. проверяются на фактах или сопоставляются с другими понятиями и законами. При этом велика руководящая роль учителя. В ходе доказательства гипотезы учитель: сообщает учащимся необходимые факты для анализа и размышления; направляет их мысль на анализ, сравнение и выводы; ведет от неправильных догадок, предположений и прямых заблуждений к правильным предположениям, к обоснованию гипотез и их подтверждению к фактам.

Процесс решения учебной проблемы заканчивается проверкой его правильности. Этому этапу соответствует этап учебной деятельности, в результате которого а) или практически завершается доказательство выдвинутой гипотезы; б) или решение одной проблемы перерастает в другую проблему; в) или добытое знание непосредственно прилагается к учебно-практической деятельности.

Приемы и способы проверки решения проблемы различны для материала естественных и гуманитарных предметов. На уроках математики, физики, химии, и т.п. проверка решения проблем осуществляется путем вычислений, решения типовых задач, наблюдения или эксперимента.

Для того чтобы способ решения данной проблемы был ясно осознан учащимися, запомнился как алгоритм, необходим анализ пройденного пути. Учащиеся должны уяснить каждый этап процесса решения, понять суть допущенных ошибок, неправильных предположений, гипотез.

Проблемное обучение на современном этапе.

Всякая педагогическая деятельность определяется целью. Раньше урок считался хорошим, если школьники усваивали (запоминали) новые знания: законы, правила, выводы. Сегодня, когда школа призвана готовить учащихся конкурентоспособного гражданина, необходимо научить учащихся пользоваться знаниями, т.е. применять их в различных ситуациях, в том числе производственных. Учитель обязан предоставить ситуации с веером обстоятельств, которые бы имитировали жизненные и производственные задачи, с которыми может столкнуться молодой человек в своей карьере.

Прежде, организуя проблемное изложение материала, ставили перед классом

соответствующие вопросы, но отвечали, как правило, те, кто знал (и выходит, что работает учитель с небольшой частью класса, а остальные ученики отстают и практически не учатся). Сейчас иная ситуация: должны работать все ученики. Чтобы этого достичь, необходимы специальные меры.

При обучении решению проблем учителя выделяют четыре этапа:

1. Мотивационный – ученик должен знать, зачем решать проблему, нужно ли это ему.

2. Определительный – школьник должен понять, какие действия и в каком порядке нужно выполнять.

3. Деятельный – ученик, поняв проблему и пути ее решения, может практически заняться намеченными действиями.

4. Коррекционный – проконтролировав работу учащихся, учитель указывает на ошибки, помогает их преодолеть и внести уточнения.

Всю работу учитель должен строить так, чтобы на каждом уроке учащиеся решали какие-то проблемы (устно, письменно или практически). Главное, чтобы каждый ученик был вовлечен в этот процесс решения.

На современном этапе развития практики обучения содержательным компонентом являются пресловутые ФГОС ОО. Трудно найти более важного фактора в пользу проблемного обучения, чем образовательные стандарты, в теории которых заявляется, что технологической основой реализации ФГОС ОО является системно-деятельностный подход. Проблемное обучение в сущности и представляет собой теоретическую основу системно-деятельностного подхода. Сама же практика проблемного обучения – совокупность форм, методов и технологий системно-деятельностного подхода, призванного учебный процесс осуществлять на качественной основе.

Доступны ли для младших школьников научно-теоретические понятия? Да теоретические и экспериментальные исследования показывают, что младшим школьникам доступны научно-теоретические знания, что при соответствующем содержании и методах обучения у детей формируется научно-теоретическое мышление. Одним из факторов формирования такого мышления является проблемное обучение.

Проблемное обучение представляет собой особый тип взаимообусловленной деятельности учителя и учащихся, детерминированная системой проблемных ситуаций. Это обучение характеризуется системой приемов и методов обучения, переосмысленных с точки зрения современной педагогики и психологии.

Все ли обучение должно быть проблемным? На этот вопрос ответил сам М.И.Махмутов. «Нет, не все, если под проблемным обучением иметь в виду только решение учебных проблем и только самостоятельное усвоение всего учебного материала. Все обучение должно быть развивающим, в котором самостоятельное усвоение знаний путем решения учебных проблем, путем открытий сочетается с репродуктивным усвоением знаний, излагаемых учителем или учебником. Проблемное обучение не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому оно не может заменить собой всей системы обучения, включающий разные типы, способы и формы организации учебно-воспитательного процесса. Но также и общая система обучения и воспитания не может быть подлинно развивающей без проблемного обучения, основой которого является система проблемных ситуаций»[6, с. 336].

Список литературы:

1. Векслер С.М. Некоторые эффективные методы организации и построения уроков. Ж. Физика в школе №2, 1988
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М., Знание, 1974
3. Лернер И.Я. Дидактическая система обучения. М., Знание, 1976
4. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у

школьников. М., Педагогика, 1983

5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., Педагогика, 1972

6. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., Педагогика, 1975

7. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., Просвещение, 1977

8. Яковлев Н.М., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. Москва, Просвещение, 1985

УДК 159.9

Исмагилова Р. Р.

ассистент кафедры инженерной психологии и управления персоналом
ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н.Туполева Россия, Казань
E-mail: n.gabdreeva@mail.ru

**УМЕНИЕ РЕШАТЬ ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ И АДАПТАЦИЯ
ВЫПУСКНИКОВ ИНЖЕНЕРОВ-КОНСТРУКТОРОВ
НА ПРОИЗВОДСТВЕ**

Аннотация: Рассматриваются особенности адаптации на производстве молодых специалистов, в качестве причины затрудняющей этого процесса обозначается неумение решать социальные проблемы.

Ключевые слова адаптация, структура адаптации, проблемы

Ismagilova R. R.

assistant of the department of engineering psychology and human resource
management Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev
Russia Kazan
E-mail: n.gabdreeva@mail.ru

**ABILITY TO SOLVE PROBLEM SITUATIONS AND ADAPTATION OF
DESIGN ENGINEER GRADUATES AT WORK**

Abstract: The article deals with the peculiarities of adaptation of young professionals in the production. The inability to solve social problems is indicated as the reason impeding this process.

Keywords: adaptation, structure of adaptation, problems

Проблема адаптации выпускников инженерных вузов обусловливается рядом трудностей, таких как решение проблемных ситуаций организационного, профессионального, социально-психологического и наконец, личностного содержания. Целью нашего исследования было изучение особенностей профессиональной адаптации молодых инженеров конструкторского отдела. Адаптация на производстве начинается с вхождения в социальную среду и одновременно с решением профессиональных задач.

В обследовании принимали участие 35 молодых сотрудников из разных бригад конструкторских отделов ОАО «КВЗ».

Эксперимент проводился по методике «Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации работника на предприятии». В результате мы обнаружили следующее: высокий уровень адаптации обнаружен у 2 испытуемых (6 %), выраженный уровень адаптации – у 26 испытуемых (74 %) и низкая адаптация у 7 (20%). Источниками препятствия адаптации выступают согласно средним данным по

каждому критерию (фактору): степень удовлетворенности условиями труда - 4,6 балла, степень удовлетворенности собой на работе (производительная сторона) - 4,9 баллов, отношение к своей малой группе - 5,8 баллов, отношение к объединению, большой группе, к предприятию в целом - 5,9 баллов. Отношения между работниками не являются фактором дезадаптации (8,9 баллов), также как и степень удовлетворенности своим положением в коллективе (7,9 баллов). Однако здесь следует особо разобрать ответы и оценить адекватность интерпретации ответов на вопросы методики. Так последние цифры говорят о том, что молодые специалисты не видят в социальном взаимодействии проблему с позиции ее роли в их профессиональной деятельности (иначе не было бы негативных собственно личностных высказываний, что говорит о недооценке этого компонента при организации своей деятельности). Предварительно можно сделать вывод о том, что возможность существования такой проблемы ими не решается в процессе профессиональной подготовки и не включена в систему регуляции (Габдреев Р.В.).

С помощью методики «Парные сравнения» мы выяснили, что материальные потребности у наших испытуемых частично не удовлетворены или совершенно не удовлетворены (у 54 % и 46 % соответственно). Потребность в безопасности также в основном находится в зоне частичной неудовлетворенности (у 77% испытуемых). Социальные потребности у 40 % испытуемых удовлетворены и у 60% частично не удовлетворены. 83% респондентов показывают частичную неудовлетворенность потребности в признании. Также результаты большинства испытуемых показывают, что потребность в самовыражении частично не удовлетворена или полностью не удовлетворена.

По методике «Внешняя экспертная оценка профессиональной компетентности» непосредственные руководители испытуемых большинству из них дали высокие оценки и оценки выше среднего по пятибалльной системе (от 3,4 – 4,8 баллов в среднем по выборке). Максимальные оценки даны по моральным аспектам отношения к работе (добросовестность, старательность, работоспособность). Далее по убыванию идут оценки профессиональной компетентности (общая оценка как специалисту, сложность работы с которой может справиться, оценка скорости работы) и менее всего была оценена самостоятельность (умение правильно организовать свою работу, умение самостоятельно решать организационные и производственные вопросы). И в данном случае наблюдается линейное моделирование при построении своей деятельности на предприятии без учета социальных, поведенческих и временных факторов. Особо остановимся на временных факторах, т.е. стремлении получить все материальные блага уже в ближайшее время и, наконец, не совсем адекватной самооценке своих профессиональных возможностей, влияющих на недовольство материальным благополучием. Можно утверждать, что такая ситуация сохраняется и передается со школы, где на сегодняшний день во многом отсутствует творческий компонент в обучении учащихся. Махмутов М.И., организуя обучение и описывая его как систему и цепочку проблемных ситуаций, ставил в скрытом виде цель – решения учебных, исследовательских, социальных и личностных проблем. Здесь следует вспомнить и Матюшкина А. М. который особо подчеркивал связь решения проблем с регулятивной функцией психики, об этом же, описывая профессиональную подготовку в вузе, писал Габдреев Р.В., исследуя взаимосвязь когнитивных и регулятивных функций психики.

На основе положений о психологической структуре профессиональной адаптации нами были выделены компоненты профессиональной адаптации в виде системы проблем, основные из которых: потребности в решении профессиональных проблем (во время учебы многими преподавателями отмечается желание студентов выполнять все по образцу), мотивация (владение методами обоснования необходимости решения проблем самостоятельно или совместно с коллегами), готовность к профессиональной деятельности, соответствие работы способностям,

нервно-психическая устойчивость и поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, психологический климат в коллективе, отношение к предприятию, материальная удовлетворенность трудом, удовлетворенность условиями труда, удовлетворенность собой на работе, удовлетворенность трудом, отношение к руководителю. Являясь системообразующим компонентом деятельности, мотивационная сфера связана с профессиональной адаптацией, имеет ведущее значение как компонент профессиональной адаптации. В заключении особо следует отметить, что в вузе мы работаем с людьми, имеющими навыки репродуктивной деятельности, которые доминируют над творческими, и следует, не отрицая первое, работать и над второй частью психической деятельности, используя проверенные технологии теории Махмутова М.И.

УДК 159.9/81

Каирбекова Б.Д.¹, Нагатаева А.С.², Мухамеджанова З.³

¹ доктор педагогических наук, профессор Инновационного Евразийского университета, Казахстан г. Павлодар
E-mail: kairbekova.bagzhanat@mail.ru

² учитель русского языка и литературы Средняя общеобразовательная школа № 33 Казахстан г. Экибастуз E-mail: nagatayeva01@mai.ru

³учитель средней школы №29 Казахстан г. Павлодара
E-mail: zauresh.aitmukhanovna@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО – ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассмотрены некоторые теоретические аспекты связи речевого общения с процессом взаимодействия (интеракции) и с системой общественных отношений, проявляющихся в общении, а также о формировании речевой коммуникации у современных учащихся с позиции психолингвистики и педагогики.

Ключевые слова: речевая коммуникация, психолого-лингвистические и педагогические аспекты, формирование, современная школа.

Kairbekova B.D.¹, Nagataeva A.S. ², Z.Muxamedzhanova³

¹Ph Doctor of education Innovative Eurasian University Pavlodar s.

² teacher of Russian language and literature School № 33 (Ekibastuz)

³teacher School № 29 (Pavlodar)

PSYCHO-LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION THE SPEECH COMMUNICATION OF MODERN SCHOOL STUDENTS

Annotation. This article discusses some of the theoretical aspects of the relationship of verbal communication with the process of interaction and the system of social relations, which are manifested in communication, and also it discusses the formation of verbal communication of modern students from psycholinguistic and pedagogy position.

Key words: verbal communication, psycho-linguistic and pedagogical aspects, formation, modern school.

В современной философской, социологической и психологической науке подчеркивается связь речевого общения с процессом взаимодействия (интеракции) и с

системой общественных отношений, проявляющихся в общении. Поскольку язык используется не только для общения, но и в других видах деятельности (в познавательной, т.е. мышлении, в мнемической – как опора памяти), можно выделить собственно речь (или внешнюю), которая имеет коммуникативную направленность, т.е. ориентирована на понимание другими людьми с целью воздействия на их сознание и деятельности, а также на социальное воздействие. Человек, будучи по своей природе существом социальным, не может жить вне связи с другими людьми: он должен советоваться, делиться мыслями, чувствами, сопереживать, искать понимания и т.д. Каналом связи с другими людьми является общение. Основным способом удовлетворения личных потребностей человека в общении – речь. Именно поэтому его называют речевым общением, или речевой коммуникацией. Речевая коммуникация – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности. Она органически включается во все виды деятельности человека (трудовую, общественную, познавательную и т.п.) [1]. Речевое общение осуществляется между многими, несколькими или двумя людьми, каждый из которых является носителем активности и предполагает её в своих собеседниках. Формой проявления речевой коммуникации является речевое поведение собеседников, содержанием – речевая деятельность. Формирование социально активной личности ребенка предполагает развитие речевого поведения и речевой деятельности. Иными словами, задача сводится к формированию у школьников «коммуникативной компетентности».

В понимании социолингвистов, компетентность – это не врожденная способность, а способность, формируемая во взаимодействии человека с социальной средой, в процессе приобретения им социально – коммуникативного опыта, т.е. коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения [2]. В речевом общении выделяются три стороны: интерактивная (взаимодействие), коммуникативная (приём, передача, обмен информацией), перцептивная (восприятие и понимание людьми друг друга). Речевая коммуникация – единство взаимного обмена информацией взаимодействия собеседников друг на друга с учётом отношений между ними, установок, намерений, целей, всего того, что приводит не только к движению информации, но и к уточнению и обогащению тех знаний, сведений, мнений, которыми обмениваются люди. В структуре речевой коммуникации выделяется три взаимосвязанных компонента: процессуальный, знаковый, текстовый.

1. Процессуальный компонент включает в себя все виды речевой деятельности участников общения: говорение, слушание, письмо, чтение.

2. Знаковый компонент включает речь и язык. Речь рассматривается как способ формирования и формулирования мысли (внутренняя или внешняя, устная или письменная, диалогическая или монологическая). Средствами речевой коммуникации могут выступать различные знаковые системы. Одним из древнейших средств общения является язык. Всякий язык, в какой бы форме он не выражался, является знаковой системой. Наряду с звуковыми используются письменные знаки, зрительные образы, мимика, жесты, рисунки, интонация и др.. Знаки отличаются один от другого материей, т.е. из чего состоит данный знак. Некоторые группы людей часто в качестве знаков общения используют татуировки, жаргонные слова, аббревиатуры.

В процессе общения знаки выполняют определенные функции. Прежде всего, они указывают на принадлежность личности к той или иной группе. «Знак есть часть и условие процессов общения как одной из сторон социального взаимодействия людей как членов группы или общества в целом», - пишет [3]. Каков же механизм использования знаков в общении? На этот вопрос отвечает русский лингвист В.Н.

Волошилов, писавший почти полвека назад: «Значение – не в слове, и не в душе слушающего. Значение является эффектом взаимодействия говорящего со слушателем на материале данного звукового комплекса <...>Только ток речевого общения даёт слову его значение» [3].

3. Текстовый компонент как результат речевой коммуникации включает в себя содержание и смысл, оформленные определенным образом (тип, жанр, стиль речи). Выделяются два принципиально различных вида коммуникации: личностная и метаязыковая. Личностная речевая коммуникация – сообщение некоторых сведений о предмете или явлении, в результате которого в сознании адресата не возникает преобразований в слове, смысле. Например, «Доброе утро, ребята! Все ли в классе?» - спрашивает учитель. В метаязыковой коммуникации лексический фон непременно изменяется, в его состав входит информация – метаязыковая, по словам Р.Якобсона, функция « толкования». Вот как, например, учитель в 1 – ом классе объясняет, что такое троллейбус: «Троллейбус похож на автобус, но мотор у него от электрического тока. Поэтому у троллейбуса есть дуга, как у трамвая, но он ходит не по рельсам, а по обычным улицам, и у него, как у любой машины, колеса на шинах». О чем говорит этот пример? Прежде всего, о том, что, передавая общественное значение, учитель использует слова, семантику которых необходимо уточнить детям. Владение этим видом речевой коммуникации для учителя очень важно. При усвоении звуковой оболочки слова его значение не усваивается, как думали, «в готовом виде», а начинает развиваться. Поэтому у ребенка и у взрослого одним и тем же словам приписывается разная семантика. Следовательно, учитель должен постоянно воздействовать на сознание ребенка, чтобы приблизить его понимание слова к своему [4].

Таким образом, приемы объяснения учителем нового материала целиком покоятся на метаязыковой коммуникации. И от того, как построены его высказывания, во многом зависит полнота и глубина знаний учащихся. По типу отношений между участниками различаются: межличностная, групповая, массовая коммуникация. По средствам – речевая (письменная и устная), паралингвистическая (жест, мимика, мелодия), вещественно-знаковая (продукты производства, изобразительного искусства и т.д.). Результатом речевой коммуникации людей в процессе общения становятся их сообщения разной степени эффективности (что удалось, что не удалось; почему не получилось, какие ошибки помешали?).

Межличностные отношения – это взаимная готовность партнёров по общению к определённого типу взаимодействия и речевой коммуникации. Готовность сопровождается эмоциональными переживаниями (положительными, отрицательными, индифферентными) и реализуется в поведении участников общения, и тогда устанавливаются отношения определённого типа: приятельские, дружественные, официальные, натянутые и др. Отношения могут проявляться в форме суждений, вербальных оценок, в эмоциях и чувствах собеседников. «Ничто – ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши, - писал К.Д.Ушинский, - не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования, в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и её строя. В мыслях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствования наши скажут нам, что мы такое: не то, чем бы мы хотели быть, но то, что мы такое на самом деле» [5].

Типичное для человека внутреннее отражение других людей называют стилем отношений. А совокупность индивидуальных особенностей речевого и неречевого поведения человека, влияющих на своеобразие протекания общения, называют стилем общения. Выделяются несколько типичных стилей общения, суть которых отражается в их наименованиях:

- общение-устрашение (авторитет одного из собеседников держится на страхе, который он внушает своим партнёрам);
- общение с четко выраженной дистанцией (собеседники отдаляются друг от

- друга, не раскрывают себя, что отрицательным образом отражается на их отношениях);
- общение – заигрывание (собеседник стремится понравиться, «снимая» между собой и участниками общения необходимую дистанцию);
 - общение дружеского расположения (между собеседниками устанавливаются дружеские отношения);
 - общение – совместная увлеченность познавательной деятельностью.

Взаимодействие и речевая коммуникация в ходе общения становятся возможными только тогда, когда его участники могут оценить уровень взаимопонимания и дать себе отчет в том, что собой представляет партнер по общению. В педагогическом контексте суть речевой коммуникации определяется тем, что человек, усваивающий знания и сообщения, на их основе обдумывает материал и готовится к устным и письменным высказываниям [6].

Речевая деятельность основывается на двух принципах внешней речи. Во-первых, в восприятии человеком слышимых и видимых речевых сигналов. Во-вторых, в произнесении звуков языка, осуществляемое с помощью мышц гортани, языка, губ и т.д. Внешняя речь является двусторонней деятельностью и предполагает наличие отправителя и получателя речевых сигналов. Отправитель говорит и пишет, а получатель слушает или читает. Внешняя речь может быть диалогической и монологической. В лингвистической литературе диалог и монолог рассматривают как два вида речевой коммуникации, тесно взаимосвязанные и обуславливающие друг друга. Их объединяет общая языковая система.

Список литературы:

1. Антон Э. Исследования проблемы речевого взаимодействия на уроке в некоторых зарубежных странах // Измерения в исследовании проблем воспитания. – Тарту, 1973. – С.154 -158.
2. Белл Р.Т. Социоллингвистика: цели, методы, проблемы / Под редакцией А.Д. Швейцера.- М.: Международные отношения, 1980.- С.50.
3. Волошилов В.Н. Марксизм и философия языка. – Л., 1929. – С.123
4. Каирбекова Б.Д., Сырымбетова Л.С. Речевая коммуникация: Проблемы слабоуспевающих учащихся сельской школы. Караганда -2007 – 168с.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 томах. – Т.4. –М.: Педагогика, 1988. – С.117 – 118.
6. Славина Л. С. Трудные дети. - М., 1998. -С. 360-408

УДК 159.9

Каирбекова Б.Д.¹, Нагатаева А.С.², Мухамеджанова З.³

¹ доктор педагогических наук, профессор Инновационного Евразийского университета, Казахстан г. Павлодар
E-mail: kairbekova.bagzhanat@mail.ru

² учитель русского языка и литературы Средняя общеобразовательная школа № 33 Казахстан г. Экибастуз
E-mail: nagatayeva01@mai.ru

³учитель средней школы №29 Казахстан г. Павлодара
E-mail: zauresh.aitmukhanovna@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ - СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены некоторые специфические признаки формирования диалогической речи, а также определены следующие основные признаки диалогической речи: мотивированность, ситуативность, связь с

деятельностью. Авторы предлагают методики развития диалогической речи у младших школьников.

Ключевые слова: специфические признаки, диалогическая речь, мотивированность, ситуативность, связь с деятельностью

Kairbekova B.D.¹, Nagataeva A.S.², Z.Muxamedzhanova³

¹Ph Doctor of education Innovative Eurasian University Pavlodar s.

² teacher of Russian language and literature

School № 33 (Ekibastuz)

³teacher School № 29 (Pavlodar)

SPECIFIC FEATURES OF THE FORMATION THE DIALOGICAL SPEECH

Annotation. This article describes some specific features of the formation the dialogical speech, and also following main features: motivation, situation, connection with the activities are determined. The authors offer the methods of dialogical speech development of younger students.

Key words: specific features, dialogical speech, motivation, situation, connection with the activities.

Диалогическая речь – это один из видов деятельности вообще, но диалогическая речь есть речевая деятельность, следовательно, у него имеются и какие – то специфические признаки, можно выделить следующие основные признаки диалогической речи: мотивированность; ситуативность; связь с деятельностью.

На данных признаках остановимся подробно.

Мотивированность. Диалогическая речь всегда мотивирована. Человек, как правило, говорит потому, что у него есть мотив, выступающий, по выражению А.Н. Леонтьева, в роли мотора деятельности. Мотив может быть осознаваем и не осознаваем в данный момент, но он всегда связан с общением, со всеми его компонентами [7]. В основе мотивации лежат потребности:

1. потребность в общении как таковая, свойственная человеку как существу социальному;

2. потребность в совершении данного конкретного речевого поступка, потребность « вмешиваться» в данную речевую ситуацию.

Оба эти два вида взаимосвязаны, но в смысле их использования в обучении неоднозначны. Первый вид можно назвать общей коммуникативной мотивацией, её уровень часто не зависит от организации учебного процесса (есть люди разговорчивые и неразговорчивые), но он является фоном для второго вида мотивации. Второй вид – это ситуативная мотивация, уровень которой в решающей степени определяется тем, как мы обучаем, в частности, как создаём речевые ситуации, какой используем материал и т.д. Как ситуативные интересы ведут к образованию устойчивых интересов, так и ситуативная мотивация воспитывает у обучаемого потребность в общении вообще, создаёт постоянную мотивационную готовность. Это важно для установления речевого партнёрства. Отсутствие в отношениях учеников и учителя статуса речевых партнёров проистекает как раз из-за отсутствия коммуникативной мотивации (обоих видов). Процесс речевой деятельности тесно взаимосвязан с деятельностью мыслительной. Неслучайно часто используется термин «мыслительно – речевая деятельность». Но то, что совершается в процессе мышления как « активном процессе отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях», не идентично тому, что происходит при мыслительной деятельности, связанной с диалогической речью. Вспомним слова С.Л.Рубинштейна о том, что «говорить ещё не значит мыслить». Дело в том, что перед человеком возникают разные задачи. Например, он должен путём познавательной деятельности найти что-то неизвестное, новое (для людей, для себя)

[8]. Речь здесь – вспомогательное средство, которым надо владеть в совершенстве. Это мыслительные задачи, а мышление в них выполняет познавательную функцию [8]. Конечно же, предлагаемое деление задач весьма условно, но оно помогает перенести центр тяжести в обучении на главное. Ведь диалогическая речь – это постоянное решение коммуникативных речемыслительных задач. И если мы хотим обучить детей диалогической речи как средству общения, то делать это следует на подобных же задачах.

Ситуативность. Ситуативность диалогической речи как деятельности проявляется в соотносённости речевых единиц с основными компонентами процесса общения. Так, на дальнейший ход развития общения может повлиять любая произнесённая одним собеседником речевая единица, если она в смысловом отношении «вписывается в контекст деятельности другого собеседника, т.е. прямо или косвенно затрагивает его взаимоотношения с каким-то другим лицом. Преломляясь через личность, эта речевая единица может менять коммуникативную задачу и влиять на мотивацию. Таковы её потенциальные возможности. Когда речевая единица не способна «продвинуть» речевую ситуацию, когда она, так сказать, повисает в воздухе, а, следовательно, не поддерживает речевой контакт (или сначала не устанавливает его), значит, она не воспринимается собеседником как значимая для контекста его деятельности, т.е. она не ситуативна. Поэтому ситуативность мы будем понимать, как соотносённость речевой единицы с контекстом потенциальной способности речевой единицы вмешиваться в систему взаимоотношений, развивать, двигать её в желаемом направлении. Иными словами, ситуативность есть потенция речевого контакта. В процессе реального общения не ситуативные высказывания не вызывают реакций собеседника; в процессе же обучения положение ученика обязывает его реагировать на подобные высказывания. Но польза от этого минимальна, ибо речевые единицы, будучи лишёнными ситуативной соотносённости, не связываются ассоциативно (как говорят лингвисты, не маркируются) ни отношениями, ни речевыми задачами, ни мотивами, ни чувствами и т.п., поэтому либо исчезают из памяти, либо остаются в ней, но не вызываются в нужный момент, когда в них появляется коммуникативная потребность [5]. Если обучение диалогической речи организовано как процесс постоянного решения речемыслительных задач, то создаётся связь речевых единиц со всем необходимым, что обеспечивает способность усвоенного речевого материала к переносу в новые ситуации.

Связь с деятельностью. Диалогическая речь как один из видов речевой деятельности несамостоятельна. С одной речью, как выразился, А.А. Леонтьев, человеку нечего делать. Диалогическая речь «обслуживает» всю другую деятельность человека. Но диалогическая речь не только играет служебную роль, она во многом зависима от общей деятельности человека. Достаточно упомянуть два момента. Первый касается содержательного аспекта диалогической речи, которая полностью обусловлена сферами деятельности человека. Этим определяется отбор речевого материала, и в какой-то степени его организация. Второй момент связан со стимуляцией диалогической речи. Потребность, скажем, убедить кого-то в чём-то возникает только в том случае, если ситуация, вызвавшая такую задачу, является следствием каких-то прежних событий, к которым причастны собеседники (иногда непосредственно они, иногда опосредованно через отношения с другими), или предтечей событий будущих.

Иными словами, потребность убедить кого-то, допустим, в своей правоте у человека не возникает, если обстоятельства, взаимоотношения, которые в принципе требуют действий по убеждению, не касаются каких-то аспектов деятельности самого человека, не связаны с ними, не включены в контекст его деятельности. И чем шире и глубже эти связи каждой данной ситуации со всем контекстом деятельности, тем легче вызывается речевая реакция [1].

Если с этой точки зрения взглянуть на процесс обучения, то не трудно заметить,

что упражнения часто выглядят как обособленные островки: между ними есть дидактические мостики, но редко имеются мостики содержательные, смысловые. Это происходит в том случае, если то, о чём ученик говорит на уроке, не связывается с контекстом его деятельности. Группа учёных (А.Н.Гвоздев, А.В.Запорожец, А.М.Леушина, Д.Б. Эльконин и др.) установила, что характерными и исключительно широкими особенностями детской речи являются образование слов и их форм по аналогии. Самостоятельное конструирование предложений первоначально осуществляется в процессе диалогической речи на основе словесного контакта ребёнка с взрослыми [9]. Речь ребёнка в этот период состоит из ответов на вопросы взрослого, вопросов к взрослому в связи с трудностями, возникающими в ходе деятельности, а также требований об удовлетворении своих потребностей. Овладение речевым общением начинается с использования ребёнком отдельных предложений разных типов, в основном побудительных, которыми он овладевает по подражанию. Позже в его речи появляются вопросительные и повествовательные предложения. Диалогическая речь усложняется в связи с развитием коллективной деятельности детей. Дневниковые записи матерей показывают, что оно связано с игровой деятельностью. В исследованиях М.М.Кольцовой, Е.К. Кавериной, Г.Л. Розенгарт-Пупко, Ф.И. Фрадкиной установлено, если слово у ребёнка сочетается с определённым действием, оно быстро становится сигналом к его выполнению. Однако развитие речи ребёнка зависит, прежде всего, от общения между взрослым и ребёнком. Но только организация активного общения ребёнка с окружающими является одним из существенных условий его быстрого развития, и особенно развития речи [6]. В связи с этим Н.Н. Жинкин обращает внимание школьных педагогов на то, что корни речи уходят глубоко в почву потребности общения, и на всех этапах речевого развития необходимо опираться на потребность ребёнка в общении [2].

Список литературы:

- 1 Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб: «Детство-Пресс», 2007.
- 2 Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи.//Жинкин Н.Н.Язык. Речь. Творчество (Избранные труды). М.: Лабиринт, 1998. - 368 с
- 3 Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.:Педагогика 1990 - 199с
- 4 Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. Издательство:Москва. Директмедиа Паблишинг 2010г. 717стр. ISBN: 978-5-9989-0398-4
- 5 Каирбекова Б.Д., Сырымбетова Л.С. Речевая коммуникация: Проблемы слабоуспевающих учащихся сельской школы. Караганда -2007 – 168с.
- 6 Кольцов М.М. Развитие речи младших школьников. – М., 1978. -124с.
- 7 Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика 1983, т.2 - 320с.
- 8 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. – М.,1989, т.2 – 328с.
- 9 Эльконин Д.Б.Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание,1974.- 64с.

УДК 37

Кандаурова О.В.

к.п.н., преподаватель общественных дисциплин
ГАПОУ «Альметьевский политехнический техникум»

Россия, Альметьевск

E-mail: kan-olga69@mail.ru

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В**

УСЛОВИЯХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья рассматривает использование деятельностного подхода в процессе формирования социальной компетентности как разновидности профессиональной в условиях современного рынка труда и новых требований к рабочим и специалистам, основанных на профессиональных компетенциях.

Ключевые слова: деятельностный подход, социальная компетентность, федеральные государственные образовательные стандарты.

Kandaurova O. V.

candidate of pedagogical science, a teacher of Almet'yevsk polytechnical technical school Russia Almet'yevsk

E-mail: kan-olga69@mail.ru

ACTIVITY APPROACH AS A FACTOR OF SOCIAL COMPETENCE IN THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract: The article examines the use of the activity approach in the process of formation of social competence as a kind of professional competence in a modern labor market and also new requirements for workers and specialists, based on professional competences.

Keywords: activity approach, social competence, Federal state educational standards.

В настоящее время во всем мире происходят существенные изменения в сфере труда, информации, власти, образования. Система среднего профессионального образования (СПО) в целом исходит из того, что вся система воспроизводства трудового потенциала страны получает новый социальный заказ, включающий в себя признание рынка рабочей силы, усиление ее конкурентоспособности на основе повышения профессионализма, компетентности и мобильности. Главной целью образования сегодня, как подчеркивает Р.З.Богоудинова, является «подготовка личности к успешной деятельности в общественной и профессиональной сферах жизни общества» [1; с.11].

Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности.

Важной особенностью профессиональной компетентности человека в контексте деятельностного подхода является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Профессиональная компетентность специалистов любого профиля включает такие разновидности, как: практическая (специальная), психологическая, информационная, коммуникативная, экологическая, валеологическая, социальная.

П.Н.Осипов, анализируя основные обязанности и умения квалифицированных специалистов со средним образованием любой отрасли, подчеркивает необходимость формирования социальной компетентности для их будущей профессиональной деятельности. Это связано с тем, что первостепенной и наиважнейшей их функцией как будущих руководителей среднего уровня является организация работников первичного звена для выполнения предусмотренных производственных задач. Для рациональной организации работы людей специалисту со средним образованием необходимы знания личностных и деловых характеристик работников, взаимоотношений в коллективе,

умений осуществлять социальную диагностику и прогнозирование, владеть навыками анализа общественного мнения, методами получения интересующей его информации, а также многих других знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно управлять людьми и организовывать производство [7; с. 6].

Социальная компетентность, нами понимается как, способность устанавливать взаимодействие в социуме с учётом позиций других людей, направленная на сотрудничество, работу в команде, проявлять коммуникативные навыки, умение принимать собственные решения и нести за них ответственность, осознание собственных потребностей и целей, определение личностной роли в обществе, развитие профессионально-важных качеств, саморегулирование [3; с.73].

Всякий субъект социальной деятельности – медик, юрист, строитель – всегда включен в процессы социального взаимодействия, вынужден проявлять социальную компетентность.

Для того, чтобы выпускник, дипломированный специалист овладел этой компетентностью необходимо пересмотреть подходы к организации учебно-воспитательного процесса, к аудиторной и внеаудиторной деятельности, в том числе и к преподаванию социально-экономических дисциплин на основе деятельностного подхода.

Необходимость деятельностного подхода объясняется еще и тем, что реальный кризис планово-директивной экономики вытеснил из общественного сознания синкретическое видение человека (как фактора производства) современным видением, основанным на главенстве приоритета человеческой личности, для которой характерно самостоятельное принятие ответственных решений в ситуации выбора с прогнозом возможных последствий, способность к сотрудничеству, высокая мобильность, динамизм, конструктивность [4; с.4].

В связи с этим назрел поиск путей повышения эффективности формирования социальной компетентности в практической деятельности будущих специалистов среднего звена за счет совершенствования подготовки на деятельностной основе. Это необходимо для сближения содержания дисциплин с профилем подготовки специалистов, спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника, повысить ее прагматичность, придать ей прикладной характер.

Актуальность деятельностного подхода прослеживается в государственных образовательных стандартах второго поколения (ГОС-2) и федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения (ФГОС).

Понимание сущности образовательного результата зависит от той парадигмы, в рамках которой рассматривается образование, его цели. В отечественной педагогике глубоко разработана деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных способов деятельности. В этом случае процесс учения понимается уже не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций обучающегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

Поскольку в системе СПО готовят специалистов с присвоением квалификации «техник-технолог», подразумевающую работу с людьми и руководство ими, а также организацию производственных работ, сегодня актуально обеспечить формирование социальной компетентности у будущих специалистов в управленческой деятельности еще в период обучения в техникуме. Для того чтобы выпускник, дипломированный специалист смог проявлять эту компетентность и необходимо пересмотреть подходы к ее формированию у студентов на основе деятельностного подхода.

Деятельностный подход разработан в трудах Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, В. А. Сластенина, В. Д. Шадрикова и др. Под деятельностным подходом понимается система принципов, форм и методов,

обеспечивающих первоочередное освоение знаний и умений, необходимых для эффективной и приносящей удовлетворение деятельности в различных областях практической жизни [2; с.195]. Цель подхода состоит в переводе обучаемого в позицию субъекта познания, труда и общения, что, в свою очередь, невозможно: а) без непрерывной систематизированной смены различных видов деятельности всех субъектов, а также их продуктивного взаимодействия; б) без максимально полного раскрытия социально-коммуникативного потенциала студента с его дальнейшим активным использованием в процессе профессиональной деятельности [8; с.32-33]. Деятельностный подход является основой практико-ориентированного обучения, которое направлено на приобретение, кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности. Обучение не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, связанного, в свою очередь, с компетентностным подходом. Направление деятельностного подхода – организация процесса обучения, использование технологий практико-ориентированного обучения, где сам процесс приобретает деятельностный характер. Компетентностный подход же ориентирован, прежде всего, на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Отсюда следует, что достичь цели и получить результат – сформировать социальную компетентность студентов – возможно именно при условии реализации деятельностного подхода в обучении. При деятельностном подходе к процессу организации обучения студенты становятся активными субъектами учения и процесс обучения, таким образом, представляет собой обучение в деятельности. Новая роль и деятельность студента в этих условиях требует от него активного усвоения и развития знаний и умений, для чего необходимо использовать разнообразные педагогические технологии, методы и формы обучения. Организация процесса обучения техника-технолога осуществляется, прежде всего, через аудиторную и внеаудиторную деятельность при использовании индивидуальной, парной, групповой формы обучения, теоретической и практической, а также и при их сочетании. Теоретические: лекции, индивидуальные консультации, экскурсия. Из форм теоретической подготовки студентами отмечены занятия, проведенные с использованием модульно-компетентностной технологии. В ходе занятия студенты блочно самостоятельно изучают учебный материал, после чего выполняют задания по основным вопросам темы (закрепляющий материал) и в конце занятия выполняют задания по всему учебному материалу для проверки степени усвоения приобретенных знаний. В конце занятия студенты заполняют дневник урока. Отзывы студентов показали, что данная форма и технология проведения занятия получили одобрение, что выразилось в их оценке. На вопрос об оценке урока предлагалось три варианта ответа – довольны, удовлетворены, разочарованы. 78% дали ответ – довольны, 22% – удовлетворены. Ответ «Разочарован» не дал никто. Практические: семинары, презентация профессии по выбранному направлению (групповая форма), тематические презентации, практические работы с решением проблемных задач, деловая игра, дидактический тренинг, тестирование, публичное выступление, самостоятельная работа (написание эссе, подборка пословиц и поговорок, заполнение таблиц, подготовка сообщений на заданную тему). Следует отметить, что сами студенты отдают предпочтение именно практическим и деятельным формам обучения. Подтверждением этому служит данный ими ответ в проведенном опросе об их предпочтениях в формах обучения: 88% опрошенных студентов отдали предпочтение практическим формам.

При перечисленных формах организации обучения, отвечающие деятельностному подходу, эффективны методы преподавания и методы учения, активные и интерактивные методы.

В отечественной дидактике сложились различные классификации методов обучения. Классификация И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, основа которой – характер деятельности обучаемых, степень самостоятельности и творчества; М. А. Данилова, Б.

П. Есипова – организация упорядоченной учебной деятельности учащихся по достижению дидактических целей и решению познавательных задач. У М. И. Махмутова – это бинарная классификация, в которой методы обучения группируются на основе двух общих признаков: на сочетании методов преподавания и методов учения и их связи. Пять методов преподавания (деятельность учителя в учебном процессе) – информационно-сообщающий, объяснительный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий, побуждающий. Пять методов учения (деятельность учащихся) – исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый (эвристический), поисковый [5, с.237,240]. Практические методы (решение ситуационных профессиональных задач, деловая игра) делают обучение активным, деятельностным, контекстным (включенным в профессиональную деятельность). Частично-поисковый (эвристический) метод побуждает студентов формулировать самим выводы, правила на основе наблюдений, жизненного опыта, производственной практики, логических рассуждений. Поисковый – требует активной мыслительной деятельности обучаемых, творческого поиска, анализа их опыта и накопленных знаний, умения обобщать частные выводы и решения посредством умело организованной деятельности преподавателя, который руководит этим процессом с помощью наводящих вопросов и целевых заданий, подводя их к определенным выводам.

Таким образом, деятельностный подход в условиях смены образовательных стандартов выступает одним из факторов формирования социальной компетентности, что способствует обеспечению готовности выпускника к работе, будущей профессиональной деятельности. Кроме того, деятельностный подход должен стать эффективной методологией построения практико-ориентированного образования в XXI веке.

Список литературы

1. Богоудинова, Р.З. Опережающее образование как приоритет модернизации России. – Казань, 2011. – 132 с.
2. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем: Уч. пособие / Л.И.Гурье – Казань: Изд-во КГТУ, 2004. – 212 с.
3. Кандаурова, О.В. Анализ применения государственных образовательных стандартов по социально-гуманитарным наукам/ Л.А.Волович, О.В.Кандаурова // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2013. – № – 3 (36) – С. 71-75.
4. Кандаурова О.В. Формирование социальной компетентности студентов ссуз в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин: Дисс. кандидата пед. наук/ О. В. Кандаурова – Казань, 2013. – 241 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории.– М.: Педагогика, 1975. – 275 с.
6. Осипов, П. Н. Концепция социологического образования специалистов среднего звена / П.Н.Осипов // Ярославский педагогический вестник. – 1995. – №2. – С. 37-42.
7. Осипов, П. Н. Социологическая подготовка специалиста: какой ей быть?/ П.Н.Осипов // Специалист. – 1995. – № 2. – С. 35-38.
8. Шумилова, Е. А. Возможности деятельностного подхода к исследованию социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Е.А.Шумилова // Педагогическое образование в России. – 2010. – №3. – С. 31 – 36.

Касаткина С. С.

к. филос. н., доцент кафедры истории и философии
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»
Россия, г. Череповец

E-mail: SvetlanaCH5@rambler.ru

**УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ФИЛОСОФСКИЙ ФЕНОМЕН**

Аннотация: Тезисы доклада, сформулированные в данной работе, акцентируют внимание общественности на сути университетского образования, его роли, компонентах настоящего и перспективах развития. Высшее образование в России – уникальный феномен, определивший духовный потенциал государства.

Ключевые слова: Университетское образование. Феномен высшего образования. Воспитание. Образование. Гуманизм

Kasatkina S.S.

Ph. D, assistant professor Cherepovets State University,
Russia, Cherepovets

E-mail: SvetlanaCH5@rambler.ru

UNIVERSITY EDUCATION AS A PHILOSOPHICAL PHENOMENON

Abstract: Abstracts of the report , set out in this paper , emphasize the public's attention on the essence of university education , its role , the components of the present and prospects. Higher education in Russia - a unique phenomenon , defining the spiritual potential of the state .

Keywords: University education . The phenomenon of higher education. Education . Education. Humanism

Образование является серьезным социокультурным приоритетом развития современного общества. Университетское образование определяет парадигму будущего человечества, формирует модель его устойчивой эволюции. Как справедливо замечают Д. Икеда и В. Садовничий в своих «Диалогах об образовании и воспитании», под термином «устойчивое развитие» следует понимать такую модель движения общества вперед, при которой достигается удовлетворение жизненных потребностей нынешнего поколения людей без ущерба для будущих поколений [1]. В многообразии развития образовательных идей формируются образовательные доктрины, являющиеся важнейшим и неотъемлемым элементом человечества в любой период истории его развития. «Зародившись параллельно с генезисом мышления, языка и коммуникации, система обучения, воспитания и социализации прошла долгую эволюцию, развиваясь вкуче с развитием человеческой культуры. В различных типах общественных организаций наблюдается разнообразие реализации их формы и содержания, что обусловлено неоднородностью культурно-исторического процесса» [2]. Университетское образование олицетворяет собой пространственно-временной духовный центр, объединяющий лучшие традиции, инновации, практики общественной жизни в контексте воспитания, обучения, исследовательской деятельности, науки. Таким образом, университеты можно назвать центрами гуманизма, очагами современной цивилизации.

Взяв за основополагающие взгляды материалы дискуссии ректора МГУ им. М. В. Ломоносова В. Садовничего с создателем и руководителем образовательной системы Сока (Япония) доктором Д. Икеда, можно определить феноменологическое представление об университетском образовании в целом. Так, они отмечают, что роль

университетов в жизни общества многогранна. Высшее образование представляется аттрактором, вокруг которого возникает упорядоченность общественных отношений. Вузы играют роль противовеса процессам развала, разрухи, отвержения истории. «Одновременно именно университеты как сито, как механизм наиболее приспособлены к тому, что бы отделять «зерна от плевел», утверждать в жизни истинно новое, быть его проводниками в обществе, стоять непреодолимой стеной на пути ложного знания и административного давления» [1, с. 214]. В XXI веке университеты несут особую цивилизационную миссию, сосредотачивая в своих пространствах наряду с традициями приоритетные направления развития информационного общества. В. Садовничий отмечает, что университеты в глобализирующемся мире призваны воспроизводить социально-профессиональный состав, социальную структуру, а так же поддерживать и развивать духовный потенциал общества. Д. Икеда фокусирует внимание на специфике высшей школы в ключе ее международной мобильности, универсальности, уподобляя ее «спасительным тропам в джунглях выживания». Диалоги о воспитании и образовании наполнены размышлениями об «образованности» и «профессионализме» в контексте вузовской специфики. Университет признается одним из тех универсальных инструментов, созданных человеческим обществом, где человек получает помимо рабочей специальности и образование как готовность свободно ориентироваться в окружающем мире и обществе. Система российского высшего образования отличается фундаментальностью, универсальностью и широкомасштабностью приобщения студентов к различным областям общественной жизни.

Уникальными явлениями российского университетского образования являются аспирантура, докторантура, заочное образование. Данные феномены – важные факторы успеха вузов, где первые два формируют навыки отработки владения научными методами работы для создания самостоятельного исследования в конкретной сфере, а последнее решает задачу получения образования без отрыва от производства. В рамках Болонского процесса российские вузы переняли европейский опыт бакалавриата и магистратуры, при чем, в некоторых случаях сохранился и специалитет. Появился простор для научно-методической работы, так как набор компетенций, которые при этом формируются, разный, зависит от направления подготовки и ступени образования. В целом, можно сказать, что на пути утверждения новых образовательных стандартов в отечественных Вузах, еще происходит адаптация разных статусов обучающихся в системе высшего образования, приобщение к мировым стандартам не только образовательного процесса, но и формата документов об образовании, которые имеют международное подтверждение (признание).

Таким образом, университетское образование играет серьезную социокультурную роль в жизни современного общества, формируя собой центры духовного развития, науки, социальных отношений, образовательных доктрин и воспитательных аспектов.

Список литературы

1. Икеда Д., Садовничий В. На рубеже веков. Диалоги об образовании и воспитании. – М.: Издательство Московского университета, 2005. – 272 с.
2. Штурба В. А., Васильев С. С. Образование как социально-культурный феномен // ИСОМ . 2009. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-sotsialno-kulturnyy-fenomen> (дата обращения: 13.03.2016).

Каташев В. Г.

профессор кафедры педагогики Института психологии и образования
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Казань

НАУЧНАЯ ШКОЛА М.И. МАХМУТОВА И ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ БАЗА

Аннотация. Как много сегодня разговоров о школе! Разговоры противоречивы! Те, кто имел прямое или близкое отношение к системе образования в стране с послевоенных лет, а это выпускники школ, учителя-ветераны, преподаватели ВУЗов, организаторы образования тех лет, известные ученые и большой академии и педагогической, говорят о лучшей системе образования в мире, показывают ее достижения в разных областях жизнедеятельности общества.

Другие мнения, которые озвучиваются в средствах массовой информации, в печати и, даже в научных публикациях или полностью, или в значительных аспектах отрицают эффективность существовавшей системы образования, обосновывают ее порочность и необходимость или ликвидации или кардинальной реформации.

И в педагогической и в публицистической литературе исчезло, например понятие коллектива и все, педагогические и дидактические закономерности, связанные с этим понятием, не просто исчезли из употребления, их произнесение трактуются как подавляющие личность учащегося.

В стране активно изучается передовой зарубежный педагогический опыт, и рассматриваются возможности его перенесения в свою образовательную систему.

На страницах газет, журналов можно встретить аналитический материал по внедрению такого опыта, здесь имеется в виду статья Алексея Егорова «уроки правописания» в журнале «Татарстан» №3 за 2014год, которая, в некотором смысле подвигла к показу отечественной педагогической практики.

Целью предлагаемой статьи не являются, какие либо сопоставления, или поиски аргументов в пользу одних взглядов на развитие образования, или обоснование, каких либо опровержений других. Цель одна – показать реальную работу конкретных учителей обычной общеобразовательной школы в пятидесятые – шестидесятые годы прошлого столетия. Появление научной педагогической школы.

Ключевые слова: Научная педагогическая школа, традиционное обучение, типы обучения, история развития школы, методы обучения.

Katašev V. G.

Professor of the Department of pedagogy Institute of psychology and education
Federal state Autonomous educational institution «Kazan Federal University», Russia, Kazan

M.I. MAKHMUTOVA SCIENTIFIC SCHOOL AND ITS EXPERIMENTAL BASE.

Annotation. How many today talk about school! Conversations are inconsistent! Those who have had direct or close relationship to the education system in the country after the war years, and it's graduates, veterans, teachers, University professors, the organizers of the education of those years, famous scientists and great Academy and pedagogical, talking about the best education system in the world to show its achievements in different sectors of society. Opinions voiced in the media, the press and even in scientific publications or completely or in substantial aspects of the disclaimed the effectiveness of the existing education system, substantiate its viciousness and need or elimination or radical Reformation. And in pedagogical and publicistic literature disappeared, such as the notion of collective and all, pedagogic and didactic patterns associated with this concept, not simply disappeared from use, their recitation ...

Keywords: scientific pedagogical school, traditional learning, learning history, types of school development, methods of teaching.

Для более понятного восприятия школьной среды тех лет, необходимо напомнить, что в мировой практике существует всего три типа обучения, которые

построены на основе психологических закономерностей усвоения человеком опыта предыдущих поколений, а это в одном варианте ученик должен запомнить учебный материал, потом понять и осознать. Другой вариант, сначала понять, потом запомнить и осознать. Если типы обучения распределить по уровням усвоения знаний, то первым в ряду стоит догматический тип, для него характерно сначала запомнить, потом все остальное. Этот тип обучения прекрасно описан в романе «Очерки бурсы» Н.Г. Помяловского. Второй тип в дидактике называют объяснительно-иллюстративным, который теоретически обоснован в «Великой дидактике» Я.А. Коменским, развит в российской педагогике К.Д. Ушинским. Здесь главной целью урока довести учебный материал до понимания, затем его надо запомнить и в процессе учебной деятельности осознать, то есть присвоить и пользоваться. Третий тип обучения назван проблемным, он теоретически обоснован в книге М.И.Махмутова «Проблемное обучение», хотя как метод известен со времен Сократа. Этот тип предполагает осознание, например законов физики в процессе исследовательской деятельности учащихся на уроке. / 2 /

Так вот в Советской педагогике с тридцатых годов доминировал объяснительно-иллюстративный тип обучения, который по своей эффективности достиг апогея в пятидесятые годы прошлого века.

Почему объяснительно-иллюстративный, а не проблемный?

Проблемный тип обучения, включает в себя все предыдущие, и они работают, но при соответствующих дидактических условиях, а при использовании группы эвристических и исследовательских методов предьявляет достаточно жесткие условия готовности учащихся к конкретной активной познавательной деятельности на уроке и, естественно учителя.

Как бы сегодня не убеждали в прогрессивности до революционного строя страны, по факту это было абсолютно безграмотное население. Не было школьных зданий, не было учителей, не было и содержания образования, поэтому популярными терминами тридцатых годов были «культурная революция», «ликбез».

В безграмотной среде, с дидактических позиций важно строить процесс обучения на основе принципа доступности и наглядности и доводить изучаемый материал до понимания, это наиболее эффективно возможно реализовать именно в условиях объяснительно-иллюстративного типа обучения.

В пятидесятые годы, если говорить о всеобщей грамотности было еще рановато, то о сложившемся в необходимом количестве и качестве учителей, как значимом слое интеллигенции не только можно, но и нужно.

Этому и посвящен представляемый материал.

Учитель математики Гуревич Сара Осиповна, женщина лет пятидесяти, прекрасно знающая математику и профессионально владеющая методикой ее преподавания в средней школе. Это ровный человек, который не покажет предпочтительного отношения к кому то из учеников.

Может быть, несколько большее внимание уделяла ученикам, которые успевают удовлетворительно, но стремятся к большему.

Что бы понять особенности учительской деятельности Гуревич, ее авторитет среди учеников, нужно проговорить различные методические приемы обучения математике и цели ее усвоения.

С древних времен математику называют царицей наук, почему такое высокое звание? Математика в объеме алгебры, геометрии, тригонометрии при изучении их математических смыслов формирует математическую логику, объемное и, даже образное мышление. Биографы Наполеона говорят, что при подборе членов правительства знание высшей математики было обязательным критерием для всех без исключений претендентов.

Математику можно изучать и в упрощенном варианте или только умению пользоваться формулами.

В пятидесятые годы в школе изучали математические смыслы, это тяжелый, кропотливый труд и для ученика и для учителя.

Сара Осиповна, кропотливо, стремилась донести суть математических законов до каждого ученика. Она не уставала повторять доказательства, иллюстрировать различные выводы любого закона алгебры, любой теоремы, формулы до каждого ученика, привлекала к этому и наиболее успешных учащихся. При этом коллективное обучение (в современном выражении корпоративное) предполагало не формальную помощь ученику (дать списать, подсказать), а именно растолковать, довести до осознания в совместной деятельности. Много позже такая методика достаточно эффективно была дидактически отработана Шаталовым В.Ф. и описана в книге «Куда и как исчезли тройки».

Сара Осиповна в совершенстве владела всем арсеналом методов объяснительно-иллюстративного типа обучения и давала практически стопроцентный результат. Конечно, можно сослаться на достаточно высокую мотивацию учения школьников, их стремление поступить в технический Вуз, но что первично?

Учитель физики Нехонов Анатолий Александрович, крупный мужик, не великан, но и не из слабых, его мужская сила чувствовалась во всем, и в уверенном поведении, и в мужском спокойном голосе, и в обращении с тяжелыми лабораторными приборами, которые он перемещал не напрягаясь.

Практически, любое физическое явление или законы физики Анатолий Александрович начинал объяснять с того, что показывал реальную ситуацию в прошлом, когда возникла практическая необходимость в объяснении этого явления, объяснял смыслы различных подходов к решению практических задач тогда и как этот закон используется сегодня.

Отличительной чертой методики организации групповой формы работы учащихся у «физика», было привлечение ребят к практической деятельности. Для всех он находил по теме какое-то дело, кому то он поручал отремонтировать электродвигатель, при этом группа должна была выяснить тип двигателя, его технические характеристики, области применения. Докладывала классу вся группа.

Один запускал двигатель и объяснял, какая неисправность была устранена, другой говорил какой тип двигателя и принцип его действия, третий представлял его технические характеристики и показывал решение задачи по расчету мощности двигателя, его КПД и.д. В такой организации учебной деятельности были признаки проблемного типа обучения, но все-таки это было в рамках объяснительно-иллюстративного.

Необходимо отметить, что объяснительно-иллюстративный тип обучения предполагает переходный вариант педагогического общения учителя с учащимися от субъектно-объектного к субъектно-субъектному отношению, причем такое общение возможно, только в одном случае, когда авторитет учителя у учащихся достаточно высок.

Если учителя на уроке можно отвлечь от темы, если задание на дом, не всем понятно, если прослеживается в отношении учителя к учащимся некоторая предвзятость, то авторитет учителя относителен и здесь возможен только субъектно-объектный формат общения. Сразу можно утверждать, что таких учителей в школе было статистически не значимое число.

Ну и еще один учитель Новиков Феодосий Константинович, в ученическом быту Федя. Это учитель литературы, человек, прошедший войну, отлежавший в госпиталях. Для учеников образец владения своим предметом, он редко обращался к тексту, даже прозу читает наизусть, наверное, неотъемлемой частью объяснительно-иллюстративного типа обучения является развитие наглядно-образного мышления у уже достаточно взрослых школьников.

Эстетически выдержанное, диалектически понятное предъявление и самого

классика литературы и его героев показывает учащимся образцы мышления, восприятие времени жизни героев, сравнение с современностью. Другой характерной особенностью методики преподавания литературы Федей, это предоставление каждому ученику сделать свой анализ социального замысла писателя, его художественную реализацию в произведении, как в устном виде перед классом, так и в письменном в сочинении. Современные импровизаторы дидактики утверждают, что когда работает один ученик, все остальные сидят без дела. Неправда! У профессионального учителя в условиях объяснительно-иллюстративного типа обучения выступление ученика становится упражнением литературного анализа для всего класса.

Еще один классический, трудный методический прием, которым виртуозно владел Федя и использовал его только в нужное время и в нужном месте. Это резкие контрасты оценки знаний учеников, Федя редко мог просто сказать садись три или садись пять, достаточно скромный ответ средне - успевающего ученика, он мог подвергнуть тщательному литературному анализу с позитивными акцентами, показывая образец анализа и заключить, молодец ты сегодня ответил на уверенную, твердую тройку. Можно заметить, что тогда это была оценка, которую надо заработать!

Другой вариант, анализировался отличный ответ, учащиеся это осознавали, но неожиданно для всех Федя делал разгромный комментарий, показывая, каким может быть профессиональный литературный анализ произведения вообще и этой части произведения в частности, в это время «отсутствующих» в классе не было. Все, с одной стороны следили за логикой и образным мышлением Федей, с другой, были заинтригованы финалом! Что будет? Отвечавшая у доски отличница стояла в слезах, Федя, заканчивая свой комментарий, как профессиональный психолог, полностью контролировал ситуацию и резюмировал, но кто может сделать анализ лучше нее? Я вам показал, куда можно развиваться дальше! Садись отлично! Недоумение класса переходило в восторг, а отличница вся в слезах, но гордая и счастливая садилась на место. Федя был демократичен, он ни когда не дистанцировался от учеников, но эта дистанция ощущалась всеми, осознавая вершину его грамотности, эрудиции, артистичности и все учащиеся испытывали эстетическое наслаждение от работы с ним.

Определенно, обозначенные портреты учителей должны восприниматься достаточно субъективно, это мнение одних, у других свидетелей их деятельности может мнение несколько другое, но в целом оно объективно. И еще одно, учителей такого уровня в школах республики было достаточно и, именно они, создавали атмосферу успешности всей школьной системы.

В те времена, результаты обучения оценивались жесткими, но реальными критериями проявления знаний, которые не идут, ни в какое сравнение, как остроумно замечено в статье А. Егорова «Уроки правописания» с «бабой ЕГЭ» / 1 /.

Только один пример, тогда красный карандаш в тетрадке по сочинению в десятом классе не давал права на отличную оценку, а при поступлении в ВУЗ даже на физмат КГУ надо было получить по литературе отличную оценку, а претендентов, готовых бороться за это право было более чем достаточно.

Понятно, что бы описать более целостно всю образовательную среду объяснительно-иллюстративного типа обучения того исторического периода развития страны, нужна не статья, здесь представлен только силуэт системы образования на фоне лидерства страны практически во всех областях науки, техники, искусств и в значительной степени, социальной жизни. Система образования была готова перейти к проблемному типу обучения.

В конце пятидесятых годов, систему образования Татарии возглавил преподаватель арабского языка Казанского университета Махмутов Мирза Исмаилович. В это время в Казани шла достаточно широкая экспериментальная работа под эгидой академии педагогических наук по проблемам эффективности урока./ 5 /.

Махмутов М.И. активно подключился к экспериментальной работе не только как организатор, но, главное и как быстро проникшийся идеями в необходимости качественных дидактических обоснований принципиально новых подходов к организации урока.

Было очевидно, что традиционное объяснительно-иллюстративное обучение вывело систему образования на качественно новый уровень своего развития. Если приводить аргументы на примере Татарстана, то это практическое обеспечение типовыми школьными зданиями всех потребностей системы образования, корпус учителей по своему образовательному статусу полностью соответствовал штатному расписанию школ и самое главное, учащиеся в своем большинстве были готовы к субъектной учебной деятельности.

Необходимость качественных изменений в теоретическом объяснении сущности процесса обучения, понимали и многие директора школ и учителя, особенно естественно математических дисциплин.

Выступление на конференциях Лернера И.Я., Огородникова И.Т., Данилова М.А. и других ведущих исследователей дидактики того времени воспринимались с большим интересом и желанием претворять в практику работы школы новые смыслы процесса учения.

Можно утверждать, что понимание сущности процесса обучения и учения в шестидесятые годы находилось в точке бифуркации и были возможны разные толкования смыслов и целей образования. Как показали реальные результаты практики школы, выбор в пользу проблемного типа обучения был своевременен и диалектически обоснован, а ведущим идеологом эволюционного перехода от традиционного, объяснительно-иллюстративного типа к проблемному типу, выступил Махмутов М.И.

Понятно, что любой массовый эксперимент будет обречен на отрицательный результат, если его идея, смысл и технология реализации не будут поняты и восприняты активным большинством участников эксперимента. На примере школ республики идеи эксперимента не просто были восприняты руководителями школ, учителями, учительство «заболело» идеей перехода к проблемному обучению. Практически, каждая школа звала посмотреть проблемные уроки.

Если говорить о научной школе Махмутова М., то можно утверждать, что такой научной школой стало все учительство республики, а разговор о наиболее знаковых учениках этой школы может занять место в отдельных исследованиях.

Список литературы:

1. Егоров А. Уроки правописания. Журнал Татарстан. №3 Март. 2014. С. 68- 71.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 367с.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240с.
4. Мочалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения. – Казань: Изд-во КГУ, 1979, - 156 с.
5. Огородников И.Т., Аристова Л.П. Вопросы повышения эффективности урока. – Казань: Таткнигоиздат, 1959. – С. 80.
6. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.

УДК: 30.008

Козлова О.В.

к.ф.н., доцент кафедры истории и философии ФГБОУ ВПО
«Череповецкий государственный университет» Россия, г. Череповец
**АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ФИЛОСОФИИ В ВУЗЕ И УСЛОВИЯ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ**

Аннотация. Поднимается проблема последствий нарушения принципов диалектики, в качестве методологических основ системы образования, как условий для формирования некачественного результата образовательного процесса в высшей школе в современном российском хронотопе.

Ключевые слова: Образование, активные формы, качественные, количественные составляющие, ценности, нарушение системных принципов.

Kozlova O. V.

candidate of Phys.N., associate Professor the Department of history and philosophy
Federal STATE budgetary educational institution of higher professional education
"Cherepovets state University" Russia, Cherepovets **ACTIVE LEARNING IN THE
COURSE OF PHILOSOPHY IN THE UNIVERSITY AND THEIR APPLICATION**

Abstract. Raises the problem of the consequences of violation of the principles of dialectics as the methodological foundations of the educational system, as conditions for the formation of low-quality outcome of the educational process at higher school in modern Russian chronotope.

Key words: Education, active forms, qualitative, and quantitative components, values, violation of the system principles.

В докладе автор поднимает проблему взаимосвязи методических проблем преподавания социально – гуманитарных дисциплин в ВУЗе и методологических основ системы высшего образования в РФ. Начиная с 20-го столетия, российская система образования находится в состоянии перманентного императивных изменений, инноваций и оптимизаций всех ее составляющих. При нарушении методологических основ любой системы, в частности закона взаимного превращения количественных и качественных составляющих, нарушаются, в том числе, и возможности реализации разных методических наработок.

В современной методологической и методической литературе значимость образовательных программ, как важнейшего элемента всей системы образования, в культуре и будущем развитии общества не вызывает сомнения. Система образования является основополагающим элементом культуры, о чем свидетельствуют изменения во всех сферах жизни общества, которые прямо или косвенно, но связаны с проводимыми за постсоветское время реформами в сфере российского образования. Так, О. Арин, утверждающий, что российское общество «в массе своей имеет общинный социалистический тип мышления», пишет: «Поэтому образовательная реформа нужна реформаторам для того, чтобы с ее помощью изменить тип мышления россиян в соответствии с требованиями капиталистической экономики и политики. И в качестве модели и образцов не случайно обращаются к западным моделям, поскольку они, на их взгляд, очень хорошо соответствуют потребностям экономики и политики.»[1] Подтверждением факта воздействия образовательных программ и методик на тип мышления и ценностные ориентиры будущих специалистов являются результаты исследования, приводимые М.М. Скибицким: «В анкет-те для студентов в США был поставлен вопрос «Согласны ли Вы с тем, что инфляция - это преимущественно денежный феномен?» В кейнсианско ориентированном Массачусетском университете только 7 % студентов дали положительный ответ. В Чикагском универ-ситете, где господствовали идеи монетаризма, положительный ответ дали 84 % студентов». [6, с.12]. Содержание и рекомендуемые (культивируемые) в процессе вузовского обучения ценности, идейные установки оказывают, таким образом, влияние на формирование мировоззрения личности с дальнейшей практической их реализацией. Современные реалии, связанные с уровнем подготовки обучающихся в Вузах студентов, вносят серьезные коррективы в методику и предлагаемые для изучения объемы и содержание курсов дисциплин.

Довольно продолжительный собственный преподавательский опыт позволяет мне провести субъективный анализ сложившейся в системе высшего образования РФ ситуации с применением активных методов обучения, особенно в курсе изучения таких, довольно невостребованных в студенческой среде, дисциплин, как философия. Как правило, часть студентов осознает сущность и хотя бы некую значимость философской проблематики в конце изучения курса. Что вполне объяснимо сложностью изучаемых проблем и формирующимся пониманием системного и диалектического способов мышления. Основные проблемы, имеющие место в современном курсе преподавания философии, довольно четко озвучены разными авторами. [2, 3, 4, 5, 7]

Несмотря на изменение программы изучения курса философии в вузах, публикацию множества разнообразных учебников, пособий, хрестоматий по философии, невозможно не согласиться с О.В. Сарповой в том, что «изменение содержания не решило проблемы преподавания философии и изменения к ней со стороны студенческого сообщества негуманитарных специальностей, воспринимавшего философию и все общественные дисциплины как досадное приложение к учебному плану, отвлекающее от получения профессиональных знаний. Кроме того, воспитанные современной системой образования в необходимости специализации в обучении ещё на стадии учебных занятий в школе, студенты приходят в вуз с достаточно твёрдым убеждением о том, что они в силу своей интеллектуальной направленности просто не способны понимать гуманитарные дисциплины, которые в связи с этим вызывают и вполне объяснимый страх, усиливающийся после чтения учебной литературы, перенасыщенной философской терминологией».[5] В преподавательской среде неоднократно поднимаются проблемы слишком раннего (первый курс) введения курса философии, для восприятия которого необходим более развитый уровень мышления и знаний в различных научных сферах и сознательной замотивированности студента на получение узкопрофессионального знания, что поддерживается выпускающими кафедрами. Установка на упрощение материала и снижение критериев требований к уровню подготовленности студента, на неважность понимания содержания проблем основополагающих мировоззренческих дисциплин приводит часто к необдуманной и вредной для процесса социализации личности в вузовской среде политики (как вуза в целом, так и, прежде всего, выпускающих кафедр) «обязательной положительной» оценки любому студенту (даже в случае неумения им сформулировать определения ни одного философского понятия).

За годы преподавания философии в вузе мне приходилось применять разные методы активизации (и проверки при этом знаний) студентов. Фронтальный опрос на знание понятий, самостоятельная подготовка; выступление с подготовленной заранее темой доклада, выходящей за рамки конкретной темы занятия с применением оппонирования со стороны других студентов и оценок первого и второго третьими лицами; участие в подготовке и проведении самого занятия определенными студентами (при этом речь идет не о философских факультетах); самостоятельное формулирование студентами к предложенной теме дополнительных вопросов; работа с первоисточниками и определение отрасли философского знания, к которой относится заинтересовавшая студента мысль того или иного философа; применение в выступлениях технической формы презентаций; дискуссии по изучаемым темам (при этом дискуссия возникала не как заранее организованная, а как предполагаемая в поле ответов), что требовало от студента соответствующей подготовленности. Постепенно данные формы почти сошли на нет. Основные причины следующие:

1. Студент в массе своей не считает нужным серьезно готовиться к занятиям (в лучшем случае приносят распечатанный материал, плохо ориентируясь в его содержании), следовательно, чаще всего, не в состоянии сформулировать проблему, использовать категории, или интерпретировать текст, не зная содержания понятий.

2. Политика толерантного отношения дирекций институтов к пропускам занятий студентами, что приводит к росту объема «белых пятен» в изучаемом материале.

3. Упорное сопротивление студента обращению к рекомендуемой литературе и предпочтение использования готовых рефератов, предоставляемых интернет – ресурсами. При этом часто использование данного текста происходит без попытки понять его содержание при домашней подготовке.

4. Непонимание негативных последствий для личностного мира чисто узко специализированных знаний. Формируется стойкое неприятие «оторванного от практики» знания.

Пропущенные занятия, по общему негласному пожеланию администрации, надо принимать снова теми же распечатками из интернета. На требовательного преподавателя студенты будут жаловаться, как на плохого профессионала. Немаловажную роль в этом процессе играет слишком большая загруженность преподавателя и аудиторной, и бумажной работой, от чего не может не проигрывать учебный процесс. Применять активные методы обучения, развивающие мышление не школьника начальных классов, а студента Вуза, мешает, в том числе и отсутствие элементарных когда-то знаний из области истории, литературы, физики, на которые с неизбежностью опираешься при рассмотрении философских проблем. Так, выясняя сущность понятия «фатализм» путем обращения к примерам из классической литературы, с вынужденной подсказкой преподавателя – М.Ю. Лермонтов – мы, наконец, «узнали», что эта проблема поднималась в «его» произведении «Отцы и дети». Приходится удовлетворяться тем, что студенты второго курса знают хотя бы название произведения, неважно кем написанного. При рассмотрении темы «Онтологическая картина мира» требуется обращение к элементарным знаниям из области физики (технические специальности, студенты которых изучают физику). Однако за последние годы из студенческой среды, при обращении к ней на лекции, о каких формах проявления материального мира им известно, не следует ответа.

Важной причиной, вызвавшей негативное отношение студента к философским курсам, является кардинальное изменение системы ценностей в российском обществе, в котором материальные блага человек ставит на первое место. Личность человека с детских лет ориентируют на потребительскую форму бытия: работать (а еще лучше не работать, но иметь) для обеспечения всё большей покупательской способности. Т.е. работа должна приносить материальное удовлетворение, прежде всего. К людям, получающим невысокие зарплаты, формируется негативное отношение, как к неуспешным, лохам, лузерам. И совсем не учитывается их интерес к работе и ее качеству. Следующей важнейшей, уже экономической, причиной снижения статуса качества образования является законодательно установленная система ставок в вузах. Анализ последней показывает, что государственный аппарат не заинтересован в том, чтобы вузы выпускали действительно развитую, подготовленную не только в профессиональном отношении, личность. Система ставок в российских вузах, которая, как известно, привязана к числу студентов (о чем последние, разумеется, в курсе), не позволяет, практически, отчислять студентов за незнание предмета. Так, в ряде групп по полтора года числятся студенты, которые позволяют приходить на социально-гуманитарные дисциплины (при отсутствии какого-либо индивидуального плана обучения) только к зачету, или экзамену – и это при рейтинговой системе. При этом в незнании студентом ответов на вопросы, составленные в соответствии с программой курса, почему-то виновен преподаватель.

Это неполный перечень причин снижения уровня знаний и активности студента на занятиях, а также сложности применения активных форм обучения, прежде всего, в курсе такого сложного предмета, как философия. Некоторые студенты пытаются сводить занятия к болтологии на уровне кухонного разговора. Замечания по данному поводу воспринимаются с недовольством, как и требование овладения хотя бы

минимумом понятийного философского аппарата. Аргументация своей «правоты» одна: философия не поможет нам получать более высокую зарплату. А оценку всё равно нам поставят. Вся проблема в том и заключается, что оценку большинство преподавателей и вынуждены, самой системой, ставить за два сказанных слова.

Образование – это процесс взаимодействия обучающего и обучаемого с целью передачи парадигмальной научной информации, привития профессиональных умений, формирования духовных, мировоззренческих личностных установок личности, формирования и развития способностей личности к самостоятельному мышлению. Образование – процесс многоаспектный и разнопланово направленный, в котором развиваются обе основные стороны, которые выступают одновременно, как его субъектами, так и объектами. Однако надо сразу подчеркнуть, что первичная активность, особенно на первых курсах обучения остается за преподавательской средой. Именно преподаватель играет важную роль в процессе привития и формирования осознания студентом необходимости получать в Вузе ОБРАЗОВАНИЕ, основным компонентом которого всегда являлись ЗНАНИЯ. Важным элементом образовательного процесса является, в том числе, овладение понятийным научным аппаратом, без помощи которого невозможно правильно выражать мысль, развивать мышление, даже (к сожалению, в современных реалиях российской вузовской студенческой культуры) сносно правильно говорить, уметь высказывать свои или даже пересказывать идеи других людей, т.е. невозможен современный, научный уровень коммуникации.

Система российского образования, привязывающая число ставок преподавателей Вуза к количеству обучающихся в нем студентов, не просто снижает значение преподавателя, доводя его до уровня бесплатно работающего слуги для значительного ряда студентов, которые не ходят на занятия, а потом по многу раз ходят сдавать пропущенный материал преподавателю, тратящему на это свое личное (не рабочее) время, выходящее за все рамки так называемых консультационных часов. Преподаватель поставлен в полную зависимость от администрации Вуза и не желающих учиться, но очень жаждущих получить диплом об образовании студентов. Не важно, что подавляющим объемом знаний, объявленных в данном дипломе, будущий бакалавр или специалист не владеет даже на «государственную» оценку слабо обучавшихся в советской образовательной системе – «удовлетворительно». Никого в иерархии российской системы образования не волнует уровень квалификации, профессионализма преподавателя, даже его базовое образование. Главное требование администрации к преподавателю – быть не требовательным к незнаниям, не дисциплинированности студента. Последний может приходить на занятие, когда хочет, не будучи к нему подготовленным, может не ходить: он знает, что преподаватель должен будет с ним заниматься индивидуально, и все равно поставит оценку, как и тем, кто на занятия ходил. И наплевать студенту на морализаторство и воспитание со стороны преподавателя, ведь он может в учебное время заработать больше преподавателя, вследствие чего и рассматривает первых в качестве чуть ли не собственных слуг.

Автору могут возразить те, кто знает содержание требований к ППС, прописанных в Госстандарте об образовании, в котором сказано, что непрофилирующие дисциплины, КАК ПРАВИЛО, должны вести специалисты, т.е. профессионалы, имеющие базовое образование. Слова «как правило» надо понимать так, что, если НЕТ специалистов (умерли все при эпидемии, унесены торнадо и т.п.), в таком случае эти дисциплины могут вести профессионалы в области смежных дисциплин. На практике это превращается в передачу часов по социально-гуманитарному блоку не специалистам при наличии специалистов со специальной подготовкой. К чему это приводит? Только к снижению качества преподавания дисциплин и, следовательно, образования в целом. Автор сама преподавала очень

разные дисциплины, часто понимая, что охватить все невозможно, и, как бы ни старался, часто ощущается нехватка профессиональных знаний в «смежных» областях. При возникновении конкретных вопросов, обратившись к молодым специалистам, работающим, например, в области экономических дисциплин, я видела только широко раскрытые глаза и не слышала ответа. Это также свидетельствует о том, что система не только подготовки специалистов для высшей школы (она вообще довольно условна и чисто формальна: достаточно наличия диплома, иногда неважно как и кем написанной диссертации), но и переподготовки работников высшей школы. На последнее выделяется недостаточно средств, преподаватель материально не заинтересован выезжать за пределы города. Правда, необходимо подчеркнуть, что в подобной аксиологической ситуации, в первую очередь, виноваты чиновники от образования и авторы непродуманных, с точки зрения качества образования, проектов оптимизации последнего за счет только количественных показателей. Последние показатели, с одной стороны, необоснованно занижены. Например, большинство дисциплин у студентов заочной формы обучения сегодня проходят, в рамках одной сессии, в следующих величинах: 2 лекционных, 2 практических часа и тут же экзамен. Такая система рассчитана только на то, чтобы со студента никаких знаний не требовали. А какие знания можно от него требовать, если в нашей системе образования вводят отголоски американской системы, но в рамках российской загруженности преподавателя? К заниженным количественным показателям российского образования надо отнести оплату труда преподавателя: зачастую ставка ППС ниже многих стипендий, получаемых рядом студентов. С другой стороны количественные показатели системы российского образования слишком завышены: почасовая ставка преподавателя (самый худший вариант потогонной системы труда, т.к. конечной целью объективно явилось снижение качества образования), численность студентов на преподавателя, требуемые при этом иные виды работ.

Конечно, многим преподавателям подобная ситуация неприемлема (работать со студентами, которые пропустили по 6 -5 занятий приходится без дополнительной оплаты), поэтому студенты месяцами могут не появляться на занятиях, сдать ряд письменных работ, распечатанных из интернета и получить, практически, ничего не изучая, тот же зачет. Сущность сдачи зачета по философии вынужденно постепенно сводится к формулировке ответов на такие вопросы, как «Дайте определение онтологии, гносеологии, субстанции», но многие не справляются даже с подобными, самой упрощенной формы, заданиями. Администрация также не приветствует требования к студенту со стороны преподавателя. Если преподаватель требует от студентов не просто читать «с листа», а проговаривать, или хотя бы читать ответ на **СФОРМУЛИРОВАННЫЙ** вопрос, а не просто то, что «распечатано» у данного студента, студенты идут к администрации, требуя убрать преподавателя: нам нужны просто оценки, т.к. мы за образование платим. Администрация выпускающих кафедр заинтересована пусть в неважном в профессиональном отношении, опаздывающем всегда, дающем не столько программу, сколько беседающем о жизни и при этом не требующем проявления отчетных знаний у студентов преподавателе. При этом претензий к преподавателю, как профессионалу, нет, а большинство даже не интересуется его профессионализмом. Интересует количество липовых «положительных» оценок. В противном случае от преподавателя избавляются: именно для него не будет хватать нагрузки, именно от него будут отказываться выпускающие кафедры, именно их не будут проводить по конкурсу, под любым другим предлогом.

Если исходить из того, что воспитание и образование – тесно взаимосвязанные феномены, элементы одной системы, то неужели авторы и организаторы данного варианта системы российского образования не понимают (или, наоборот, очень хорошо понимают), какие личности она призвана формировать у студентов и как калечит личности преподавателей? Студент знает, что Вузу он нужен, как числовая единица в

любом качестве, следовательно, можно почти ничего не знать, все равно преподаватель будет вынужден поставить оценку. Задавленный низким уровнем ставки, необходимостью оплачивать самостоятельно всю научную работу (особенно статьи в журналах, рекомендованных ВАК, и издаваемых за рубежом), очень высокой, по сравнению с любыми развитыми странами, аудиторной нагрузкой преподаватель, над которым висит, как Домоклов меч, сегодня ежегодное «не прохождение» по конкурсу из-за «плохих» оценок у студентов или его требовательности в отношении знаний и дисциплины студентов, находится в постоянном психологическом и физическом напряжении, нравственно ломается. Мы подаем пример студенту в том, что для осуществления цели все средства хороши, что системе, даже очень низкопробной, аморальной, надо подчиняться, иначе останешься без работы, а, значит, и средств к существованию.

Конечно, система образования не может и не существует изолированно от других сфер и сторон жизни общества и отражает всю его сущность. Хочется обратиться к архитекторам системы оптимизации российского образования, понимают ли они, что именно в системе образования человек проходит значительную часть процесса личностной социализации? Или в формировании безнравственной и думающей только о своей выгоде, эгоистичной и при этом малообразованной личности и состояла их цель?

Список литературы:

1. Арин О. Проблемы образования в России или иллюзия бурной деятельности [Электронный ресурс] http://olegarin.com/olegarin/Problemy_obrazovania_v_Rossii.html , обращение 15 ноября 2015 г.
2. Волкова Е.Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. 2015. № 2.
3. Гусев Д.А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 4 (7). С. 62-69.
4. Рыбакова Н.А. Мотивационные источники самоактуализации педагога в профессиональной деятельности // Современное образование. 2015. № 1. С. 69-99.
5. Сарпова О.В. Философия и проблемы ее преподавания в техническом вузе в рамках двух уровневой системы // [Электронный ресурс] www.tgasu.ru j , обращение 15 ноября 2015 г.
6. Скибицкий М.М. Философия экономики: становление, структура и современные функции // Гуманитарные науки. 2012. № 4 (8). С.9-15.
7. Южанинова Е.Р. О методах, формах и средствах преподавания философии в вузах // Вестник ОГУ, , 2014. №3(164). С. 108-113.

УДК 377

Королева Л.Ю.

кафедра дизайна ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технологический университет» Россия, Казань

E-mail: lariannak@bk.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНЕРОВ**

Аннотация: В настоящее время проблема формирования креативности будущих бакалавров дизайнеров приобретает особую актуальность. Значительную роль в этом процессе играет технология проблемного обучения, позволяющая формировать умения

студентов планировать и осуществить деятельность по решению проблемных ситуаций будущей профессиональной деятельности, конструировать ранее усвоенные знания и способы решения в новых условиях, находить оригинальные решения.

Ключевые слова: креативность, дизайн-образование, проблемное обучение.

Koroleva L.Y.

Kazan national research technological university, Russia Kazan

E-mail: lariannak@bk.ru

PROBLEM STUDY IN THE PROCESS OF FORMATION OF CREATIVITY OF FUTURE DESIGNERS

Abstract: Now the problem of formation of creativity of future bachelors of designers is actual. The significant role in this process is played the problem-based learning technology. It allows to form abilities of students to plan and carry out activities for the solution of problem situations of future professional activity, to design earlier acquired knowledge and ways of the decision in new conditions, to find original solutions.

Keywords: creativity, design, education, problem-based learning.

Динамичность и интенсивность развития современного общества, изменения техники и технологии, информатизации производств обуславливают необходимость подготовки специалистов с высоким уровнем квалификации, обладающих широким спектром компетенций и умением самостоятельно и творчески подходить к решению задач. Это определяет одну из приоритетных задач современного высшего образования, заключающейся в развитии и саморазвитии конкурентоспособности будущих выпускников, где проблема формирования творческих способностей и креативности играет ключевую роль [5].

Исходя из того, что в ряде работ отечественных и зарубежных ученых креативность рассматривается как возможность разрешать противоречия (Г. С. Альтшуллер, М. М. Зиновкина, Дж. Гилфорд и др.); способность к аналогиям, метафорам, сравнениям и ассоциированию (В. С. Юркевич, Л. А. Мелик-Пашаев); генерированию вопросов (Н. Б. Шумакова), ученые предлагают в качестве основного метода развития креативности проблемное обучение (З. И. Калмыкова, М. И. Махмутов и др.). Проблемные творческие ситуации и способы их решения с помощью алгоритмических методов разрабатывались Г. С. Альтшуллером, Д. В. Вилькеевым, Л. В. Занковым, М. М. Зиновкиной, С. И. Мелешко и др.

Проблемное обучение, согласно М.И. Махмутову [3], строится с учетом целеполагания и принципа проблемности. Это тип развивающего обучения, ориентированный на формирование познавательной самостоятельности студента, устойчивости мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения знаний и способов деятельности [3].

Знания не могут преподноситься студенту в готовом виде, их освоение должно носить активный характер. Задача педагога – поставить студента в позицию субъекта деятельности, в ситуацию самостоятельного поиска знаний и освоения новых способов деятельности. Проблемное обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании и решении этих ситуаций студентами под общим направляющим руководством педагога. В процессе такой деятельности происходит овладение студентами знаниями и общими принципами решения проблемных ситуаций.

Проблемная ситуация является средством организации проблемного обучения, представляет собой интеллектуальное затруднение, возникающее когда становятся неэффективными репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, когда известные способы деятельности не позволяют достичь желаемого результата [1, 4]. Осознание проблемной ситуации является начальным этапом мыслительного процесса, вызывает познавательную

потребность учения и создает внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности. Активизируется процесс мышления, процесс обучения совмещается с процессом познания, исследования, творчества. Проблемное обучение, являясь процессом возникновения и преодоления противоречий (оценить ситуацию, выявить причины возникновения проблем, спланировать и осуществить деятельность по решению проблем) способствует формированию креативности студентов (способность конструировать ранее усвоенные знания и способы решения в новых условиях, находить оригинальные решения).

Технология проблемного обучения позволяет сформировать у будущих бакалавров дизайнеров такие важные профессиональные качества как: способность к обнаружению и постановке проблемы; способность выдвигать и проверять гипотезы, исследовательские способности (сбор, анализ и обработка информации), способность делать выводы и применять полученные результаты.

Применяя технологию проблемного обучения мы ставим задачу формирования креативности средствами проблемных ситуаций, направленных на активизацию дивергентного мышления и формирования познавательной мотивации. Мы стараемся создавать такие проблемные ситуации, которые вызывают интерес у студентов (мотивируют на решение проблемы), посильны и поэтапно усложняются, информация, полученная в ходе решения которых значима для студентов. Создавая проблемную ситуацию, мы учитываем индивидуальность каждого студента.

С помощью проблемных ситуаций мы моделируем условия исследовательской деятельности, которая строится как диалогическое взаимодействие преподавателя и студента. Сложность проблемной ситуации мы определяем, ориентируясь на уровень знаний студентов и опыт решения проблемных задач. В первое время для вовлечения студентов в активную мыслительную деятельность мы используем проблемное изложение; позднее обучающиеся непосредственно привлекаются к разрешению проблемных ситуаций под нашим руководством. По мере приобретения опыта решения проблемных ситуаций и расширения знаний студентами мы создаем проблемные ситуации высокого уровня сложности, где студенты занимают активную позицию, выдвигая предположения, строя гипотезы, дискуссия между собой, участь взаимодействовать, выслушивать, аргументировать высказывания, выбирая совместно оптимальное, применимое, оригинальное решение. Наша же роль сводится к постановке вопросов в затруднительной ситуации или подсказке (формулирование научных терминов, проведение аналогий и другие).

На первый взгляд свободное творчество дизайнера в реальности обусловлено целым рядом ограничений. С одной стороны, от дизайнера ждут свежие, оригинальные идеи, яркий и эстетически-завершенный продукт, с другой – дизайнер обязан следовать социально-экономическим, функциональным, технологическим, эргономическим, конструктивным и другим требованиям. Такое положение может негативно сказаться на творчестве и в конечном итоге на проектируемом дизайнером объекте. Даже в жестких рамках внешних факторов, дизайнер должен сохранять способность к производству новых идей, к активному творчеству [2]. Работая над продуктом, дизайнер, безусловно, использует теоретические знания по художественным дисциплинам, знания в области технологии изготовления продукта, знания в области социально-гуманитарных наук, однако этого не достаточно. Важно научить будущего дизайнера преодолевать проблемные, противоречивые, нестандартные ситуации, чему в полной мере способствует технология проблемного обучения.

Список литературы

1. Варлакова Ю. Р. Развитие креативности будущих бакалавров педагогического образования. Дисс. канд. пед. наук, Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск. 2013. 208 с.
2. Королева Л.Ю. Развитие креативности студентов-дизайнеров как базовое

условие становления конкурентоспособной творческой личности. Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности в субъектно-ориентированном педагогическом образовании: сб. статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (25-26 марта 2015г.)/ под научной ред. В.И. Андреева. Казань, 2015. С. 81-84.

3. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории/ М.И. Махмутов. М.: 1975. 268с.

4. Мелик-Пашаев, А.А. Ступеньки к творчеству - 2 изд., Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. - М.: Бином. Лаборатория знаний. 2012. 238 с.

5. Koroleva L.Y., Khairullina E.R., Khisamieva L.G. Development of creativity as a factor of increase of competitiveness of the designer. European Journal of Glass Science and Technology. Part A: Glass Technology. 2014. С. 56.

УДК 372.8

Котлова Л. А.¹, Крапоткина И. Е.²

¹к.п.н., доцент кафедры всеобщей и отечественной истории
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Россия, Елабуга

LAKotlova@kpfu.ru

²к.и.н., доцент кафедры всеобщей и отечественной истории
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Россия, Елабуга

E-mail: IEKrapotkina@kpfu.ru

О ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСОВ И ЗАДАНИЙ ПО ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: С позиций системно-деятельностного подхода в статье раскрываются методические пути использования идей проблемного обучения истории в современной школе. Способы создания проблемной ситуации рассмотрены на учебно-историческом материале действующих учебников в рамках структуры урока по формированию критического мышления школьника. Раскрыта технология постановки учебной задачи урока в логике учебной проблемы. Выделены виды логических вопросов и заданий, построенных на основе проблемного обучения. Приведенные примеры показывают возможность их использования в массовой практике.

Ключевые слова: критическое мышление, системно-деятельностный подход, проблемное обучение, учебная задача, проблемная ситуация, учебная проблема, проблемные вопросы и задания.

Kotlova L. A. ¹, Krapotkina I. E. ²

¹к.п.н., associate professor of general and national history
FGAOOU WAUGH "The Kazan (Volga) federal university"
Russia, Yelabuga

LAKotlova@kpfu.ru

²к.и.н., associate professor of general and national history
FGAOOU WAUGH "The Kazan (Volga) federal university"
Russia, Yelabuga

E-mail: IEKrapotkina@kpfu.ru

ABOUT TECHNOLOGY OF DESIGN OF PROBLEM QUESTIONS AND TASKS ON HISTORY AT MODERN SCHOOL

Summary: From positions of system and activity approach in article methodical ways of use of ideas of problem training of history at modern school reveal. Ways of creation of a problem situation are considered on educational and historical material of the existing textbooks within structure of a lesson of formation of critical thinking of the school student. The technology of statement of an educational problem of a lesson in logic of an educational problem is opened. Types of the logical questions and tasks constructed on the basis of problem training are allocated. The given examples show a possibility of their use in mass practice.

Keywords: critical thinking, system and activity approach, problem training, educational task, problem situation, educational problem, problematic issues and tasks.

Внедрение системно-деятельностного подхода в образовательный процесс по истории в современной школе настоятельно диктует необходимость создания каждым учителем личного портфолио (электронного и печатного). Это своеобразный банк данных, содержащий комплекс исторических источников и документов разных видов, а также систему вопросов и заданий различных уровней сложности, дающих возможность учителю усилить практикоориентированность курса истории, тем самым целенаправленно формировать ключевые компетенции учащихся. Авторский учебно-методический комплекс следует формировать по каждому курсу, отдельно взятой теме, постепенно пополняя его новыми инструктивно-методическими материалами, что даст возможность школьным педагогам по мере его накопления, обмениваться друг с другом наработанными материалами. Особое место в авторском электронном образовательном ресурсе должны занять формулировки учебных проблем, проблемные вопросы и задания, как методические приемы развивающего обучения.

В отечественной педагогической мысли сложился богатейший арсенал теоретических идей и концепций, рекомендаций прикладного характера, основанных на философии проблемного обучения, получивших разработку в исследованиях выдающихся педагогов М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и методистов-историков Н.Г. Дайри, П.В. Горы и др.

Не потеряли своей актуальности идеи по применению проблемного обучения в образовательном процессе по истории, выдвинутые И.Я. Лернером еще в 70-80-е годы прошлого века. Раскрывая структуру и признаки исторического мышления, в качестве ведущих критериев он выделяет умение описывать явление в его существенных эмпирических проявлениях, характеризовать исторические факты, выявлять причины событий и явлений, условий возникновения явления, его развития, значения и следствий, выяснять закономерности исторических явлений и связанных с ними процессов и т.д. [3, с. 31]. Выделенные признаки согласуются с важнейшими специальными предметными умениями, составляющими группу интеллектуальных умений. Проблема формирования исторического мышления получила дальнейшую разработку в трудах современных зарубежных (Д. Халперн) и отечественных исследований (С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская). Характеризуя сущность критического мышления, как одной из важнейших компетенций современного человека, исследователи в качестве ведущих признаков выделяют готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание, поиск компромиссных решений и др. [2, с. 21].

В свою очередь, сравнительный анализ признаков современного критического мышления (КМ) и выделенных в ФГОС второго поколения универсальных учебных действий (УУД) дает основание полагать, что условием формирования КМ у школьника является опора на УУД. В едином взаимосвязанном и взаимообусловленном процессе, на основе специальных заданий проблемного характера этот процесс будет более результативным.

В свете вышеизложенного следует подчеркнуть педагогическую значимость и

методологическую ценность выводов в области проектирования учебной деятельности учащихся, содержащихся еще в исследованиях советских педагогов. Востребованными в теоретическом и методическом смысле на сегодняшний день остаются сложившиеся подходы к классификации познавательных заданий. На наш взгляд, видовой состав заданий приемлем для использования в образовательном процессе по истории в современной школе. В частности, характеризуя этапы познавательной деятельности учащихся и общепедагогические методы организации каждого из них, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин правомерно выделяют творческо-поисковый уровень познавательной деятельности школьника. В качестве общепедагогических методов его организации выступают проблемное изложение и исследовательский метод. Идеи проблемного обучения, как вида развивающего обучения согласуются с методологией системно-деятельностного подхода, интерактивной организацией урока, проектированием, структурой проблемного урока, урока по формированию критического мышления.

Итоги теоретических исследований прошлых лет и практической апробации в массовой практике, привели к возникновению базовой модели организации учебной деятельности школьников на уроке при развивающей модели урока. Урок, построенный в логике формирования критического мышления, включает три этапа (фазы): первый – вводно-мотивационный этап («вызов»), второй – организация собственной деятельности учащихся («осмысление»), третий – контроль и коррекция знаний («рефлексия») [2, с. 23]. В этой связи важной компетенцией современного учителя истории является проектирование учебной деятельности на каждом из выделенных этапов на основе специальных заданий (индивидуальных, парных, групповых, фронтальных), умение создать проблемную ситуацию на этапе «вызова», сформулировать учебную задачу урока. Нередко учителя-практики затрудняются в ее постановке.

Еще в 1970-е годы М.И. Махмутов, раскрывая сущность проблемного урока, способы создания проблемной ситуации, методы и формы проблемного обучения, характеризует понятие «учебная проблема». На наш взгляд, при конструировании учебной задачи урока учитель истории может опереться на предложенный педагогом алгоритм, который можно рассматривать как технологию конструирования учебной задачи. «Учебная проблема» на этапе «вызова» реализует функцию «учебной задачи» урока. Данные педагогические понятия, в известной степени, тождественны. Учебная проблема по мысли Мирзы Исмаиловича отражает (выделено авт.) логико-психологические противоречие процесса усвоения, определяет направление умственного поиска, пробуждает интерес к исследованию. Сущность неизвестного ведет к усвоению нового понятия или нового способа действия [4, с. 131]. В качестве примера приводится следующий проблемный вопрос: «Если революция 1905 года была буржуазной, то это означает создание условий для быстрого развития капитализма и господства буржуазии как класса. Почему же ради этого рабочий класс и принял активное участие в революционных событиях?» [4, с. 133].

Современная историческая наука, строящаяся на принципах цивилизационного подхода, иначе трактует события начала XX в. в России. Поэтому приведенный вопрос-задание можно переформулировать так: «Если первая российская революция 1905-1907 гг. по характеру была буржуазно-демократической, должна была привести к ликвидации самодержавного строя, установлению парламентской формы правления, предоставить народу демократические права и свободы, решить национальный вопрос, уничтожить помещичье землевладение. При этом основными движущими силами революции стали пролетариат, крестьянство и либеральная буржуазия. Почему же наиболее последовательной политической силой стала не буржуазия, а пролетариат?»

Учебная проблема (учебная задача) является средством управления познавательной деятельностью ученика, следовательно – средством формирования критического исторического мышления. Нельзя не согласиться с рекомендациями

разработчиков проблемного обучения по конструированию учебной проблемы, не потерявшими своей теоретической и практической значимости. Предложенные стилистические конструкции – своеобразная технология, алгоритм постановки проблемных вопросов: «Почему... хотя...», «Почему... несмотря...», «Если..., то почему...».

На этапе «вызова», создавая проблемную ситуацию, в ходе анализа фактов и явлений, опираясь на внутриспредметные и межпредметные связи, учитель систематизирует информацию, опираясь на приемы интерактивного обучения (кластер, ассоциативный ряд, «заметки на полях», таблица, схема, верные и неверные утверждения, перепутанные логические цепочки и мн.др.) активизирует учебную деятельность учащихся, мотивирует к дальнейшей работе, дает направление умственному поиску. Подводит учащихся к формулированию учебной задачи (учебной проблемы) урока. На наш взгляд, современный учитель истории при разработке технологической карты урока истории, в полной мере может опереться на рекомендации ученого.

Можно привести ряд примеров, построенных на современном школьном учебно-историческом материале, разработанных и апробированных авторами данной статьи. К примеру, при изучении темы «Опричнина», учитель может предложить ученикам следующий проблемный вопрос: «Политика Ивана IV Грозного отличалась и положительными, и отрицательными факторами. Впервые созван Земский собор, действовала Избранная рада, произошла отмена «кормлений», местное население стало участвовать в выборах земских старост. При этом учреждена опричнина, не подвластная ни законам, ни народу. Если в одном обществе, в одно и то же время могли сосуществовать и демократические институты власти, и жестокая, безграничная диктатура царя, то почему так происходило?» (выделено авт.).

Следующий проблемный вопрос «Почему опыт России конца XIX – начала XX в. свидетельствует о том, что развитие реформ в условиях царской власти было практически невозможным, хотя в условиях монархии удалось осуществить реформы в Англии, в Швеции?» может быть предложен при изучении темы «Государство и российское общество в конце XIX – начале XX в.».

При изучении темы «Первая российская революция. Реформы политической системы» учащиеся могут попытаться ответить на вопрос такого рода: «6 августа 1905 г. Николай II издал манифест об учреждении Государственной Думы. Почему значительная часть представителей либерального и революционного лагеря высказались за бойкот Думы, несмотря на то, что организация первого парламента в России – это был прогрессивный шаг?»

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что проблемные вопросы, проблемные задачи, проблемные ситуации, используемые учителем на уроке, содержат в себе определенное противоречие, вызывают затруднения при выработке ответа, требуют от учащихся не просто вспоминания готовых знаний, а размышления и рассуждения. В практике проблемного обучения педагогом создается обстановка, когда у школьников возникает интеллектуальное затруднение, преодоление которого требует поиска новых знаний, новых подходов.

Одно из важных УУД, отмеченных в ФГОС второго поколения – смысловое чтение. Данное метапредметное умение в курсах истории формируется на основе работы с печатными текстами средствами специальных логических заданий. Подчеркнем, что М.И. Махмутов, раскрывая требования к проблемным вопросам и заданиям, обосновал важность учета эмоционального фактора в учебном процессе. По мысли ученого предлагаемый для анализа текст, как и сами вопросы и задания, должны оказывать воздействие на эмоциональное состояние ученика, заинтересовать его в учебном материале, побуждать к активной познавательной деятельности. В систему заданий по организации работы с печатными тестами следует целенаправленно

включать проблемные задания, направленные на формирование интеллектуальных умений. На всех этапах урока по формированию критического мышления уместны следующие виды логических заданий:

- на выделение главного, основного в содержании учебно-исторического материала,
- на выделение признаков явления, на расчленение материала на логические законченные части,
- на сравнение, сопоставление, противопоставление,
- на установление причинно-следственных связей, на применение знаний при изучении нового материала,
- на обобщение, формулирование выводов, определение понятий, нахождение в тексте учебника или документа главной мысли, на составление текстов,
- на подбор фактов для подтверждения выводов и его аргументации, на нахождение пояснений к выводам, на доказательство чего-либо,
- на систематизацию знаний, на классификацию знаний, на установление новых явлений на основе изученного ранее, на констатацию фактов развития явления,
- определение этапов развития исторического явления [1, с. 86].

К примеру, при изучении истории Крымской войны целесообразно предложить учащимся извлечение из письма Н.И. Пирогова жене А.А. Пироговой, написанное 7 апреля 1855 года в период обороны Севастополя. Данный документ содержит личные воспоминания выдающегося русского хирурга – непосредственного участника героической обороны города. Задания могут быть следующие:

1. Составьте развернутый картинный план документа, используя метафоры, крылатые выражения, пословицы и поговорки.
2. Приведите примеры героического сопротивления защитников города и мирного населения. В чем вы видите героизм?
3. Война – это страшное несчастье для людей. Согласны ли вы с этим утверждением. Находит ли оно подтверждение в тексте документа.
4. Какие факты говорят о том, что Н.И. Пирогов был верующим человеком. Подтвердите свой вывод текстом документа. О каком значимом для христиан событии говорится в документе?
5. Можно ли считать Н.И. Пирогова патриотом Родины? Аргументируйте свой ответ.
6. В чем вы видите актуальность событий, описанных в документе?

Задания проблемного характера уместны при формировании хронологических умений учащихся. Сюда можно отнести задания на определение периодизации событий и процессов и их обоснование. Освоению категории «историческое пространство» на творческо-поисковом уровне также могут способствовать картографические задания. В работе с картографией учитель может предложить задания по определению изменений исторической карты мира, отдельных регионов, стран в разные эпохи.

Таким образом, вопрос о применении проблемного обучения в образовательном процессе по истории не отличается новизной, тем не менее, можно утверждать, что вопросы мотивации и рефлексии на уроке являются наиболее сложными для учителя. Предложенные приемы работы помогут учителю в реализации системно-деятельностного подхода и тем самым в формировании ключевых компетенций учащихся.

Список литературы

1. Горбовская О.И. Проблемное обучение на уроках истории. Метод. пособие для студентов исторических факультетов. – Саратов, 1977. – 114 с.
2. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений – М.: Просвещение, 2011. – 231 с.

3. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 451 с.

УДК 347.4

Кузьменко В. И.¹, Мухаметгалиева С. Х.²

¹к.ю.н., доцент кафедры теории и методики обучения праву и правоведения
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга E-mail: kuzmenko_valya@mail.ru

²к.и.н., доцент кафедры частного и публичного права
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

**ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ
ОКАЗАНИЯ ВОЗМЕЗДНЫХ УСЛУГ В СФЕРЕ
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

Аннотация: История платного образования уходит своими корнями в глубокое прошлое. Появление этого института в человеческом сообществе обусловлено процессами экономического и культурного развития. Возникновение платного образования стало возможным с появлением внесемейных систем образования (школы, училища), которые обучали не всех и не всему, но их деятельность была не просто частью технологического процесса, а являлась профессиональной и самооценной.

Ключевые слова: платные образовательные услуги, договор, нормативное регулирование, образование.

Kuzmenko V. I.¹, Muhametgalieva S. H.²

¹Ph. D., associate Professor of the Department
theory and methods of teaching law and jurisprudence. FGAOU WAUGH «Kazan Federal
University», Russia, Yelabuga

E-mail: kuzmenko_valya@mail.ru

²Ph. D., associate Professor in the Department of private and public law
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
**THE STAGES OF DEVELOPMENT OF LEGAL REGULATION OF
RENDERING OF PAID SERVICES IN THE SPHERE
OF EDUCATION IN RUSSIA**

Abstract: The history of paid education is rooted in the deep past. The emergence of this institution in the human community caused by the processes of economic and cultural development. The emergence of paid education became possible with the advent of nesamani education systems (schools) that taught not all and not everything, but their activity was not just part of the process and was professional and valuable.

Keywords: paid educational services, contract, regulation, education.

Возникновение внесемейных систем образования имело несколько принципиальных последствий, в том числе: сами знания стали обменным ресурсом, так как учителям необходимо было платить; обучение (образовательные услуги) стало профессиональной деятельностью наряду с другими видами человеческой деятельности [12, с.113].

Однако, несмотря на достаточную распространенность именно платного образования, источников, которые содержали бы сведения о размере оплаты за

обучение, об условиях договоров о платном образовании, немного. Относительно более ранних периодов истории этот факт объясняется тем, что платное образование чаще всего осуществлялось либо в системе религиозных учреждений, либо в рамках семейного воспитания приходящими на дом учителями. И в последующие эпохи «иногда договор личного найма заключается безмолвно. Объясняется это тем, что когда идет речь об услугах нематериальных, предполагающих со стороны наемника более или менее высокое развитие умственных и нравственных сил, то считается неприличным напирать на материальные выгоды, сопряженные с нематериальными трудами» [10, с.649].

Становление образования как системы, удовлетворяющей в первую очередь потребности государства, в России происходило на протяжении XVII-XIX веков. Платное обучение в течение всего этого времени составляло неотъемлемый элемент российского образования. В России XVII столетия широкое распространение получили две формы образования: первая – школы, где обучались люди «всякого чина и звания», дети «слабых, убогих, даже и до последних земледельцев»; вторая – домашнее обучение для детей знати. Школы были частными. Учителями, как правило, были священники, духовные лица. За работу им платили натуральными продуктами.

XVIII век занимает особое место в истории образования. В эпоху Петра I развитие торговли и промышленности, создание регулярной армии и флота, формирование совершенно новых структур чиновничье-бюрократического аппарата абсолютизма и другие реформы требовали коренной перестройки всей системы образования, подготовки большого числа квалифицированных специалистов. В России создается светская школа, предприняты попытки создания государственной системы образования, разработки основ светского обучения и воспитания [11, с.91].

В 20-е – 50-е годы XIX века правительство стало широко проводить в системе образования сословный принцип, что выражалось в создании закрытых учебных заведений. Для России середины XIX века более актуальной являлась проблема получения населением среднего общего и профессионального образования, нежели высшего профессионального образования. И соответственно, в научной и учебной литературе основное внимание уделяется образовательной политике государства в данном направлении. Отмечается, что «как среднее, так и высшее образование в России являлось привилегией господствующих классов. 50% учащихся высшей и средней школы были дворяне» [7, с.173].

В период царствования Николая I просвещение и культура испытывали особое давление. Образовательная система развивалась в условиях господства крепостничества, жесточайшего деспотического режима личной власти, беспощадного подавления малейших признаков свободомыслия и установления строжайшей цензуры. Влияние этих условий выразилось в усилении сословности в образовании (по Уставу учебных заведений 1828 года крестьяне не допускались выше уездных училищ). Уничтожалась преемственность между низшей, средней и высшей школой. Проводилась корректировка учебных планов в сторону укрепления религиозных начал возвышения самодержавности и классического образования в гимназиях, предназначавшихся, прежде всего, для детей дворянства. В период усиления реакции министром народного просвещения стал С.С. Уваров. В 1832 году он предложил основать воспитание юношества на трех «истиннорусских охранительных» началах – православии, самодержавии и народности. Учебные программы были сокращены, существенно повышена плата за обучение. Численность студентов строго ограничивалась.

Эпоха Александра II ознаменовалась определенной демократизацией в сфере образования. В 1864 году был принят новый устав средних школ. Отвергалась классово-сословная дискриминация обучения. «В гимназии и прогимназии обучаются дети всех состояний без различия профессий и верований их родителей» [3, с.15].

Определяющим условием для поступления в гимназию становилось имущественное положение, способность оплачивать обучение. Причем оплата за обучение взималась практически на всех ступенях получения образования. В этом плане показательны положения Общего устава императорских российских университетов, утвержденного 18 июля 1863 года. Отделение IV восьмой главы устава «О плате за слушание лекций» посвящено регулированию отношений по поводу оплаты обучения. Параграф 105 устанавливает размер платы: «С каждого студента взимается за слушание лекций: в столичных Университетах – по пятидесяти, а в прочих – по сорока рублей в год» [4, с.708]. Допускалось посещение лекций «посторонними лицами». За слушание лекций они «вносят в пользу Профессора или Преподавателя посещаемых ими лекций установленную Советом и утверждаемую Попечителем плату». 106 параграф Устава определяет порядок внесения платы: «Плата за слушание лекций вносится вперед по полугодию», а также последствия невыполнения указанной обязанности: «Не внесшие оной в течение двух месяцев с начала полугодия увольняются из Университета, но могут быть снова приняты, по вносе платы за все полугодие». Уставом решается и вопрос о плате в случае перехода студента из одного Университета в другой: «Переходящие из одного Университета в другой освобождаются в последнем от платы за то полугодие, за которое внесена уже ими плата в первом».

Предусматривались и льготы по оплате за обучение для отдельных категорий студентов. Согласно 107 параграфу Устава, «для облегчения недостаточных студентов Университетам предоставляется: или давать отсрочки во вносе платы, или уменьшать ее до половины, или совершенно освобождать от нее. Освобождение имеет силу в течение одного года, но может быть возобновляемо». Основанием для предоставления той или иной льготы являлось предъявление определенных документов и соблюдение требований: «Университет удостоивает студента той или другой из перечисленных льгот не иначе, как на основании свидетельства о бедности и вследствие удовлетворительных занятий науками, причем относительно вновь поступающих в Университет берется во внимание аттестат или свидетельство Гимназии». Форма свидетельства о бедности устанавливалась Министерством Народного Просвещения и с учетом местных обстоятельств каждого Университета сообщалась тем органам и лицам, от которых зависела выдача этих свидетельств. Отдельные категории студентов получали льготы по оплате за обучение без предоставления свидетельства о бедности. К ним относились: «а) пансионеры Государя Императора и Особ Высочайшей Фамилии, б) стипендиаты Университета, в) стипендиаты частных лиц и обществ, если выбор сих стипендиатов предоставлен Университету».

Из приведенных положений Общего устава императорских университетов можно сделать ряд выводов:

Правовое регулирование отношений по платному обучению в государственной системе образования Российской империи осуществлялось императивными нормами нормативных актов, имеющих общероссийское значение. В то же время Университетам предоставлялась возможность определенные вопросы решать самостоятельно, по решению Совета и с согласия Попечителя. В частных учебных заведениях указанные отношения регулировались внутренними документами этих учебных заведений;

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что плата взималась за «слушание лекций» и не ставилась в зависимость от получения определенного уровня образования и выдачи итогового документа о завершении образования;

Законодательство содержит положения по основным условиям платного получения образования: о размере оплаты, о порядке внесения платы, о льготах определенным категориям студентов и условиях их предоставления, об использовании полученных денежных средств.

Как справедливо отмечал Л.Е. Кертман, «состояние образования более непосредственно, чем иные сферы культуры, зависит от социально-экономического и

государственного строя данной страны, от политики господствующего класса... Вокруг проблем организации школьного дела, таких как роль государства в создании и финансировании учебных заведений, обязательность образования до определенного возраста, ... в последней трети XIX века шла почти непрерывная борьба между представителями различных классов и партий» [8, с.4].

В 1887 году в целях изменения социального состава учащихся средней школы министр просвещения И.П. Делянов (1882-1898) издал печально известный циркуляр «о кухаркиных детях», закрывший доступ к среднему образованию выходцам из низших слоев. Согласно циркуляру существенно увеличилась плата за обучение в гимназиях и прогимназиях. Ограничение доступа к образованию определенных социальных групп населения осуществлялось в том числе через регулирование платности образования. Так, например, для того чтобы снизить чрезмерную доступность высшего специального образования, профессор Гарсеванов считал целесообразным повысить плату за обучение до 200-300 рублей. Сильное беспокойство правительства вызывало женское высшее образование. В 1886 году прекращен прием на все высшие женские курсы вообще.

В конце XIX века Россия пошла по пути создания мощной и всеохватывающей системы общего и профессионального образования, благодаря которой был обеспечен рост общеобразовательного уровня и поголовная грамотность населения, высочайший взлёт науки и инженерно-технической мысли.

В связи с переходом к индустриализации в конце XIX века Россия взялась за подготовку своих специалистов. По данным исследований историка российского образования А.Е. Иванова, в 1898 – 1916 годах государственные технические, коммерческие и агрономические вузы окончили 20344 инженера, частные – 650 инженеров.

Система высшего образования России конца XIX века – начала XX века включала государственные, общественные и частные высшие учебные заведения. 3 декабря 1905 года «высочайше» утверждается и, следовательно, становится законом доклад министра народного просвещения И.И. Толстого о разрешении открытия курсов с программой обучения объемом выше среднего учебного заведения и со статусом «частных». К категории «частных» относили все без исключения негосударственные учебные заведения, и основанные общественными объединениями, и открытые на частные деньги. По замыслу И.И. Толстого, закон инициировал образование неправительственной общественно-частной высшей школы, параллельной государственной. После 1905 года в Российской империи возникло 72 негосударственных высших учебных заведения. Они предлагали учащимся и традиционно-университетские (история, филология, физика, математика, юриспруденция), и так называемые «практические» специальности (агрономия, инженерия, коммерция) [6, с.106]. В Особом журнале Совета министров от 24 февраля 1916 года отмечалось, что «частная школа прежде всего должна пойти навстречу в удовлетворении потребности в образовании тех групп населения, которые по той или иной причине не могут получить этого удовлетворения от школы правительственной». В негосударственной высшей школе обучались те, кому не находилось места в правительственных университетах и институтах, в основном «лица женского пола». Общественные и частные высшие учебные заведения испытывали меньший пресс регламентирующе-бюрократического воздействия в виде сословных, национальных, половозрастных и прочих ограничений для абитуриентов. Об этом, в частности, свидетельствует факт несистематичности, а часто и полного отсутствия подобного рода статистики в отчетной документации крупных учебных заведений, таких как Московские высшие женские курсы, Психоневрологический институт в Петербурге, консерватории и некоторые другие. Контингент учащихся негосударственных учебных заведений состоял преимущественно из тех, кто способен был вносить более высокую,

чем на общественных курсах, плату за обучение. Для сравнения: на общественных женских курсах учебная плата колебалась между 50 и 100 рублями, а на частных – между 80 и 150 рублями[5, с.134].

В начале XX века российская высшая школа имела хрупкую финансовую базу. По официальным данным, в 1912 году бюджет высшей школы, состоявший из средств государственного казначейства и финансов частных и общественных учреждений, составлял 32 548 690 рублей. На долю государства приходился 61% этой суммы, остальные 39% складывались за счет платы за обучение и содержание; ассигнований из земских, городских и общественных средств; процентов с капитала и специальных средств; прочих источников и частных пожертвований.

Как видим, в дореволюционной России образование частично являлось платным, то есть, как и сегодня, финансировалось как из бюджета, так и за счет средств общественных организаций, пожертвований частных лиц и платы за обучение самих обучающихся.

Так, например, в 1882 году Госсовет при императоре утвердил состав училищ Русского технического общества (созданного в 1866 году). Обществу разрешалось устраивать училища при заводах и фабриках, а также в местностях, населенных фабричными рабочими и ремесленниками, с целью распространения в их среде необходимого для них образования. При этом разрешалось использовать средства из пожертвований, казны, платы за учебу и реализации учебников. О доле платы за обучение в общем бюджете школ Русского технического общества свидетельствуют следующие данные. Бюджет школ в 1912 году составлял около 245 тысяч рублей. При этом правительство предоставляло всего 13% этой суммы, 55,5% поступило от частных лиц, плата за обучение была также очень незначительна – 3,3%. Остальная сумма перечислялась самим Обществом.

Плата взималась и за обучение на Московских Высших женских курсах. В 1903 – 1904 учебном году на курсах занималось более 1073 слушательниц. Большинство было из обеспеченных семей. Курсистки из малообеспеченных семей не могли внести плату за обучение, которая составляла 100 рублей в год, и вынуждены были покидать курсы до их окончания.

Ряды слушателей высших духовных академий (Петербургской, Московской, Киевской, Казанской) формировались из числа выпускников духовных семинарий, но только по вызову академий. Академии сами определяли, сколько и из каких семинарий вызывать лучших воспитанников, и докладывали об этом Священному Синоду. Не возбранялось поступление в духовные академии и тем, кто не удостоился попасть в число «кандидатов» семинарского правления и не получил академического вызова. Таковые именовались «волонтерами», как, например, И.Н. Старгородский, будущий патриарх Всея Руси Сергей (1943-1944). Они не были связаны обязательством не отказываться от поступления в академию и всю эту процедуру осуществляли за свой счет. Скорее всего, это были дети достаточно состоятельных родителей. Но для духовного образования это скорее было исключением, чем правилом.

Косвенным доказательством ограниченного доступа к светскому высшему образованию по причине его платности является то обстоятельство, что многие из детей духовенства, особенно сельского, поступают в бесплатные духовные училища и семинарии только потому, что их родители не имеют способов содержать и воспитывать их в других учебных заведениях.

Ежегодная стоимость обучения одного студента русского университета в начале XX века равнялась 228 рублям; студента инженерного института – 304; слушателя Военно-инженерной и Артиллерийской академий – 1274; Академии Генерального штаба – 1236; Военно-морской академии – 1436; обучение офицера в Восточном институте обходилось казначейству в 2580 рублей. В духовной академии обучение стоило от 893 до 10 004 рублей. Студентов, обучавшихся за счет государства, в вузах

России было немного. В 1910 году в Петербургском технологическом институте из 2000 студентов «бесплатно» обучалось 100 студентов; в Харьковском из 1000 – 50.

В этот же период взималась оплата не только за получение основного и высшего образования, но и за дополнительные образовательные услуги. К репетиторским услугам прибегали наиболее состоятельные из абитуриентов. Например, поступавший в 1899 году в Московское техническое училище Н.М. Шапов вспоминал: «Как и в других школах, существуют целые предприятия по подготовке желающих к поступлению. Там опытные специалисты изучили уже все подходы экзаменаторов, их вопросы, их задачи и «дрессируют» кандидатов за крупные деньги с гарантией на успех». С течением времени институт репетиторов не утратил своей значимости и приобрел организационные формы учебных заведений, монополизировавших репетиторское дело в центрах высшего образования. Так, в 1916 году открылись «Новые петроградские общедоступные подготовительные курсы ассистентов и помощников инженера П.К. Шмулевича под его личным наблюдением» [13, с.221]. За астрономическую для среднестатистического абитуриента сумму в 325-550 рублей они за шесть еженедельных часов в течение двух с половиной месяцев готовили с известными гарантиями абитуриентов к конкурсным экзаменам.

При обучении на платной основе перед началом каждого учебного полугодия студенты должны были внести в кассу высшего учебного заведения половинную часть годовой платы за обучение. В государственных высших учебных заведениях плата колебалась между 50 и 100 рублями; в неправительственных – между 100 и 150 рублями. Для подавляющего большинства учащейся молодежи эти выплаты были на крайнем пределе возможного. Многие проходили через списки неплательщиков, и неоднократно. Многие из попадавших в них оказывались за пределами высшей школы.

Вместе с тем существовали различные варианты своеобразного снижения оплаты за обучение. Во всех без исключения высших учебных заведениях были учреждены, кроме государственных, и частные стипендии, которые имели чаще всего сословную привязку. Например, для студентов Московского университета «по преимуществу из бедных дворян Владимирской губернии» предназначались две стипендии, учрежденные в 1909 году вдовой дворянина Ф.А. фон Баха (его имени) на пожертвованные ею 8 тысяч рублей. К сословным относились введенные в 1902 году стипендии Казачьих войск. Казачьи стипендии обуславливались обязательством стипендиата прослужить определенное время в казачьих войсках. Суммы, получаемые студентами в виде стипендий, могли направляться ими, помимо удовлетворения их ежедневных потребностей, на оплату за обучение. Кроме того, допускалось освобождение от оплаты за обучение как стипендиатов, так и не обладавших этой привилегией. Число таких студентов регулировалось уставами высших учебных заведений. Общим уставом университетов численность освобождаемых от платы за слушание лекций ставилась в зависимость от наличных средств. В высших учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения до 1911 года данная льгота предоставлялась на год. Затем циркуляром от 2 апреля 1911 года этот срок как «слишком продолжительный» был заменен полугодовым, дабы пресечь пользование льготой «нарушителями порядка» и усилить контроль за беспокойными студентами. Достаточно широкое распространение в конце XIX – начале XX века получили вспомоществования «недостаточным» студентам. Организованные по единому образцу, они действовали фактически во всех высших учебных заведениях. Это были общественные организации, учреждаемые профессорами высших учебных заведений. В них добровольно объединялись лица, считавшие своим гражданским долгом способствовать делу улучшения материально-бытового благополучия студентов. Средства указанных обществ складывались из достаточно существенных членских взносов, процентов от пожертвованных или завещанных денежных сумм и иного имущества, возвратных беспроцентных ссуд, доходов от процентных бумаг, капиталов,

недвижимости; поступлений от организуемых обществами студенческих драматических представлений, литературных чтений, публичных лекций, концертов, балов, сборов по подписным листам и прочее. Фактически это были филантропические финансово-кредитные учреждения, которые по мере накопления капиталов обращали их в ценные, гарантированные правительством процентные бумаги, хранившиеся в учреждениях государственного банка, в сберегательных кассах и казначействах, производивших банковские операции. Там же на расходном счету находился и расходный капитал. Все расходы, осуществлявшиеся казначеем, строго контролировались правлением общества, куда, как правило, входили ректор (директор) и несколько профессоров. Высшим органом управления обществами было собрание членов. Общества вспомоществования состояли под контролем МВД, куда через градоначальников предоставлялись их уставы (на утверждение) и «краткие выборки» из годовых отчетов. Их непредоставление могло повлечь за собой закрытие общества. Главной обязанностью обществ была помощь недостаточным студентам, которая выражалась, в том числе, во внесении платы за учение.

Таким образом, в XIX – в начале XX веков в России в разном объеме, но были представлены образовательные учреждения как государственные, так частные и общественные, производящие обучение как за счет средств государства, так и частных средств. Многие явления, наблюдаемые в современном российском образовании, были свойственны дореволюционной образовательной политике царского правительства и деятельности негосударственных образовательных учреждений, общественных организаций в сфере образования. Правовое регулирование в сфере платного образования осуществлялось как на уровне Законов Российской империи, так и подзаконных нормативных актов (Указов, циркуляров и так далее), локальных актов высших учебных заведений.

Специфику правового регулирования отношений в сфере образования в период социализма анализировал А.Ю. Кабалкин. Он разграничивал имущественные отношения, связанные с обслуживанием граждан специализированными социалистическими организациями и соответственно составляющие неотъемлемую часть предмета гражданского права, и отношения, возникающие главным образом в области народного образования и здравоохранения. Последняя группа отношений «в основном складывается в процессе осуществления управления и регулируется нормами административного права» [8, с.4]. Данное суждение было справедливо для периода советской истории, когда образование на всех уровнях полностью финансировалось за счет бюджетных средств.

В начале 90-х годов XX века в мировом масштабе соотношение расходов частного и государственного сектора на традиционное образование находилось в пределах 10-15%. Частные школы частично, а иногда и в значительной степени, субсидировались из общественных фондов.

В новейшей истории России вопрос о необходимости и возможности введения платного образования стал разрабатываться в начале 90-х годов. Государство пошло по пути постепенного уменьшения опеки над образованием. В условиях хронического дефицита бюджетных средств, характерного для начального периода становления рыночных отношений в образовании, это позволило государственным учебным заведениям обеспечить внебюджетные источники дохода за счет предоставления платных образовательных услуг. Вводится альтернативная образовательная система. Одновременно с хозяйственной автономией и активизацией внебюджетной деятельности государственных образовательных учреждений начинается становление негосударственного образовательного сектора. Как отмечают специалисты, в условиях монополизации отрасли появление негосударственных образовательных учреждений стало закономерным явлением, стимулирующим ее развитие [9, с.41].

В начале 90-х годов за введение платного образования высказывались

руководители образовательных учреждений[2, с.51]. Тогда же разрабатываются первые варианты договоров о платном образовании. В этот же период делаются первые шаги по внедрению платного образования в вузовскую жизнь. Так, в Санкт-Петербургском университете введены новые формы обучения на компенсационной основе – послевузовское обучение на спецфакультетах и факультете повышения квалификации. Данные шаги стали возможны после принятия в июле 1992 года Закона РФ «Об образовании».

Реформирование системы образования в России третьего тысячелетия осуществляется в условиях перехода от командно-административной к рыночной системе хозяйствования. Сложившаяся за семьдесят лет стройная и достаточно эффективная система образования опиралась на монопольное владение государства средствами производства. С одной стороны, государство было единственным заказчиком на специалистов-профессионалов, а с другой стороны – все специалисты обязаны были работать и работали на едином государственном предприятии. Таким образом, образование для советских людей не было бесплатным, хотя явная оплата индивидами и не производилась [12, с.113].

Таким образом, традиционно являясь государством с централизованной образовательной политикой, Россия в новых экономических условиях столкнулась с проблемой беспрецедентного роста частного образования и управления децентрализованной системой, которая предполагает высшую степень ответственности и контроля на местном уровне.

В условиях рынка каждому гражданину Конституцией РФ гарантируется определенный объем образовательной подготовки, осуществляемой на бесплатной основе. Однако в дополнение или как альтернативу рынок предлагает колоссальный выбор образовательных услуг на платной основе. В немалой степени на формирование спроса на платные образовательные услуги оказал влияние переход к рыночным отношениям, потребовавший получения бизнес-образования, с одной стороны, и сформировавшийся состоятельный контингент, готовый оплачивать обучение собственных детей в негосударственных школах и вузах – с другой.

По мнению ряда исследователей, в настоящее время в России складывается система образования «рыночного» типа, так называемая свободная школа, действующая в большинстве индустриальных стран мира. Это система открытого типа, где образование понято как сфера обслуживания интересов заказчика. Она построена в подвижном спектре образовательных услуг для удовлетворения потребностей населения и производственных структур, ориентирована на личностный выбор в зависимости от индивидуальных целей, социальных притязаний и финансовых возможностей граждан [1, с.17]

Список литературы:

1. Валицкая А.П. Образование в России: Стратегия выбора: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2001. С. 17.
2. Гостомыслов Л.П. Контрактная система обучения в вузе // Высшее образование в России. 1993. № 4. С. 51.
3. Гуркина Н.К. История образования в России (X – XX века): Учеб. пос. СПб.: Полторак. 2001. С. 15.
4. Жуков В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. М.: МГСУ «Союз». 2001. С. 708.
5. Иванов А.Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века: социально-историческая судьба. М.: Просвещение. 1999. С. 134.
6. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX вв. М.: Просвещение. 1991. С. 107.
7. История СССР. 1861–1917 г.: Учебник / Под ред. Н.Д. Кузнецова. М.: Просвещение. 1984. С. 173.

8. Кабалкин А.Ю. Проблемы гражданско-правового регулирования в сфере обслуживания. Автореф. дисс. ... докт. юрид. наук. М., 1975. С. 4.
9. Лукашенко М.А. Рынок образовательных услуг: десять лет спустя // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 41.
10. Мейер Д.И. Русское гражданское право: В 2 ч. (По испр. и доп. 8-му изд. 1902 г.). М.: «Статут». 2000. С. 649.
11. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: Кн. 1. История образования взрослых в России / Под ред. Е.П. Тонконогой. СПб.: ИОВ РАО. 2000. С. 91.
12. Русинов Ф.К., Журавлев А.С., Кулапов М.А. Эволюция образовательных систем в цивилизационном аспекте // Высшее образование в России. 1997. № 1. С. 113.
13. Шмулевич П.К. Справочная книга для поступающих в высшие учебные заведения. СПб., 1917. С. 227.

Лаврентьева Е.Е.

к.п.н., доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань

ialee-4@mail.ru

**ВОПРОСЫ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Lavrentieva E. E.

Ph. D., associate Professor of information systems IN Federal state Autonomous educational institution «Kazan Federal University», Russia, Kazan

ialee-4@mail.ru

**QUESTIONS CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF PUPILS
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

Модернизация системы образования является важнейшим фактором поступательного движения российского социума и должна осуществляться в соответствии с тенденциями мирового педагогического процесса. Необходимость воспитания и обучения школьников в зависимости от их интересов и способностей в общем «образовательном конвейере» все более осознается обществом и побуждает специалистов разрабатывать новые образовательные модели. В период, когда дети определяются со своей профессиональной ориентацией, наиболее важно определить их вектор творческого мышления, чтобы они самореализовались в своей профессиональной жизни, принесли максимальную пользу обществу. Поэтому мы задались целью рассмотреть процесс творческого саморазвития детей именно в профильных классах и формирование в соответствии с этим модели выпускника профильного класса.

Творческое саморазвитие личности (ТСЛ) – это интегративный творческий процесс сознательного и целенаправленного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренне значимых и активно-творчески воспринятых внешних факторов. [1] Профессионально-творческое саморазвитие учащихся в профильных классах – это единство процессов профессионально-творческого саморазвития преподавателя и ученика, осуществляемых в конструктивном взаимодействии. Профессионально-творческое саморазвитие учащихся является сознательным процессом, подразумевающим не только ответственность за собственную активность, но и согласование с активностью других людей, интеграцию своего профессионального пути с профессиональным опытом других.

Под личностно-профессиональным саморазвитием личности мы понимаем интегративный процесс сознательного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренне значимых и творчески воспринятых внешних факторов, который осуществляется посредством механизмов самопознания, самоорганизации, самообразования как стремление к профессионально-творческой самореализации в выбранной деятельности. При этом творчество и интеллект используются в качестве способов интенсификации этого процесса.

В настоящее время все отчетливее наблюдается несоответствие между возрастающей сложностью окружающего мира и способностью выпускника общеобразовательной школы ориентироваться в нем. Функционирование и развитие школы должно идти в соответствии с поставленными целями профильного обучения, что должно отразиться в модели выпускника.

При разработке модели выпускника профильного класса особое внимание обращалось на выбор теоретических оснований, формирование структуры, содержательное наполнение элементов модели. В частности, выпускник должен обладать определенным уровнем знаний, умений и навыков, способами организации деятельности, обеспечивающими его готовность к продолжению образования в определенном вузе и адаптацию в обществе; а также стимулировать свое стремление к непрерывному самосовершенствованию, самопознанию, саморазвитию, реализации себя как гражданина, специалиста-труженика, приверженца здорового образа жизни и т.д. Он должен владеть комплексом способов и умений взаимодействия с внешним миром, позволяющим ему максимально реализовать свои потенциальные задатки и потребности, чему способствует личностно ориентированный образовательный процесс, создающий условия для проявления природных особенностей ученика, его задатков, способностей, личных интересов, мотивов, жизненных и профессиональных намерений.

При построении методологической базы исследования проблемы профессионально-творческого саморазвития учащегося профильного класса мы подразумеваем взаимодействие разных сторон рассматриваемого феномена.

В качестве ведущих методологических подходов, на основе которых осуществлялось моделирование исследуемой системы, были выбраны синергетический, акмеологический, культурологический, гуманистический, антропологический, герменевтический и аксиологический метапринципы творческого саморазвития личности (В.И.Андреев).[2]

В рамках данного раздела имеет смысл рассмотрение использования каждого из названных метапринципов в процессе формирования и развития школьника в рамках профильного обучения.

Антропологический подход в педагогике – это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного и системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем (по В.И.Андрееву). Знать человека во всех его отношениях для преподавателя, воспитателя – это значит знать его семью, быт и традиции, знать его духовные и физические силы и способности, надежды и разочарования, причины успехов и ошибок, его возможности сегодня и в обозримом будущем.

Личностно целостный подход. Для этого подхода характерна интеграция знаний о человеке, которые дает философия, психология, физиология, педагогика, искусство и т.д. с позиций становления личности как органически целостного феномена.

Духовно-нравственный подход. Опора на духовно-нравственные критерии для обоснования нравственных приоритетов в поиске целей, ценностей и смыслов жизни в процессе становления и самосовершенствования свободной, целостной личности характерны для многих ученых, мыслителей, пытавшихся осмыслить духовное бытие

человека.

Биолого-генетический и экспериментальный подход. Для этого направления характерно стремление изучить человека, углубляя наши представления о физиологических, биолого-генетических механизмах и условиях эволюции человека с опорой на научные факты и экспериментальные данные.

Социальный подход. Исследования П.А.Кропоткина, Н.А.Рубакина, Э.Дюркгейма, М.Вебера, С.Г.Шацкого и других ученых показали, что превращение человека из биологического существа в социальное есть специфический процесс социализации, который имеет свои особенности и закономерности. Если она изолирована от среды, то не срабатывает никакая, даже самая продуманная система обучения и воспитания.

Антропологический подход в педагогике, реализуется как синтез, представляющий целостное знание о человеке, позволяет более целенаправленно и эффективно решать задачи обучения и воспитания. До последнего времени традиционная система обучения часто была безличностной. Личностно ориентированная же педагогика выводит на первый план самого человека, его ценности, его личную свободу, его умение прогнозировать и контролировать себя. Содержание образования, как общего, так и профессионального, долгое время считалось ведущим звеном в учебно-воспитательном процессе. Централизованно, без учета личностных факторов задавалось единое для всех содержание. Поэтому сейчас правомерен вопрос об «открытом содержании» образования – в виде типовой учебной документации, допускающей возможность широкого варьирования учебного материала педагогом при его конкретизации.

К содержанию образования в первую очередь относится такое направление его гуманизации, как гуманитаризация, выступающая метапринципом саморазвития.

Гуманизация образования предполагает его дифференциацию и индивидуализацию на основе активизации творческого саморазвития личности обучаемого. Гуманизация воспитания ориентирует нас на то, чтобы мы дали учащемуся право быть тем, кем он есть, право на высказывание своих мыслей, право на самостоятельную организацию своей жизни и даже право на ошибку.

Герменевтический метапринцип весьма ценен и для педагогики, так как он позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и приобщить молодое поколение педагогов к осмысленному овладению различными видами и формами педагогических инноваций. [2]

Герменевтический метапринцип применительно к обучению должен быть направлен на то, чтобы обучаемый понимал смысл изучаемого материала, а главное, чтобы он видел смысл в том, что изучает, осознавал, для чего овладевает этим знанием, умением.

Актуальным становится выдвижение на передний план аксиологического подхода в подготовке школьников, согласно которому педагогическое образование должно не только обеспечить усвоение профессиональных знаний и умений, но и развить его ценностное сознание. Аксиологический подход требует существенного изменения содержания обучения и способов организации педагогического процесса, в основу которых должны быть положены следующие принципы.

Принцип единства личностного и профессионального развития учителя означает, что формирование духовных отношений личности, ее ценностного сознания и самосознания приоритетны по сравнению с вооружением обучаемых определенной суммой профессиональных знаний и умений.

Принципы комплементарности (дополнительности) и компаративности при отборе идей, концепций, теорий, предлагаемых учителю, опираются на положения современной философии, объясняющей несостоятельность попыток рассматривать любые явления, в том числе педагогические, в одном ракурсе, на основе единственной

мировоззренческой базы.

Принцип избыточности ценностной информации вытекает из предыдущего принципа. Критикуя современное образование за увеличение объема информации, нельзя не видеть, что она неоднородна. Ценностная информация несет в себе поток мыслей, идей, эмоций, в которых выражено отношение автора к описываемым явлениям.

Принцип единства сознания и деятельности определяет специфику процесса формирования ценностного сознания и ориентации личности.

Все изложенное выше явилось основанием для определения основных характеристик модели выпускника профильного класса:

- идеалы, установки, ценностные ориентации (отношение к политике, религии; характер нравственных представлений и жизненных ценностей; стремление к самореализации и жизненному самоопределению; умение отстаивать свои убеждения и взгляды; система разумных потребностей; готовность к самосовершенствованию);

- качества гражданина (сознательное следование нормам и правилам школьной жизни, человеческого общежития; осознание прав и обязанностей человека в коллективе; отношение школьника к Родине; уважение государственных символов, традиций, бережное отношение к истории и языку своего народа; потребность в служении Отечеству и народу; уровень активной жизненной позиции; знания о человеке-гражданине и др.);

- качества школьника (учение в полную меру сил; наличие положительных мотивов к учению; прилежание и трудолюбие; старательность и добросовестность в учении, регулярность и систематичность занятий, самостоятельность и организованность в труде; умение ставить цели, прогнозировать и планировать свою деятельность; сознательность выполнения требований Устава, норм и традиций своей школы; помощь школьникам по личной инициативе);

- качества семьянина (отношение к семье, уважение к родителям, братьям и сестрам; интерес к родословной семьи; особенности ролевого поведения, обусловленного полом; уровень знаний об этических и правовых аспектах хозяйственно-экономической стороны семейной жизни; уровень умения строить отношения с людьми на основе партнерства; уровень владения основами культуры поведения в быту и др.);

- качества делового человека (экономическая подготовленность; готовность и способность сотрудничать с другими людьми; решительность и предприимчивость; наличие жизненной цели и стремление к ее достижению; умение преодолевать трудности; уверенность в себе; отношение к богатству и профессиональной карьере; умение разбираться в людях; готовность к разумному риску и т.д.);

- готовность к межличностному общению (умение слушать и слышать собеседника; умение вести диалог, используя различные средства – речь, мимику, жесты, позу, взгляд и др.; умение быстро и легко входить в контакт с другими людьми; умение проектировать и анализировать результаты общения; умение предупреждать и гасить конфликты; умение вести деловые переговоры; уровень культуры речи и объем словарного запаса и т.п.);

- умения самоконтроля, самоанализа, самооценки (умения самонаблюдения, установления причинно-следственных связей в своих действиях и поступках; умения контролировать свое поведение, давать оценку качествам своей личности; умения контролировать и анализировать познавательную деятельность; адекватность уровня самооценки и притязаний).

Также отметим, что совокупность необходимых условий успешного формирования профильных ориентаций старших школьников включает в себя обеспечение взаимодействия школы, семьи и социума в осуществлении профильной ориентации.

Список литературы:

1. Исаев, И.Ф. Профессионально-творческое саморазвитие: восхождение к акме / И.Ф. Исаев, И.А. Шаршов; БелГУ // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - № 2. - С. 43-54.
2. Андреев, В.И. Инновационная педагогика / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1992. – 324 с
3. Лаврентьева Е.Е. Развитие профессионального самоопределения старшеклассников в условиях профильной педагогической подготовки: дис... канд. пед. наук. – Казань, 2007. 225 с.
4. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе: дис... доктора пед. наук. - Белгород 2005. 463 с.

УДК 316.61

Лизунова Г. Ю.¹, Таскина И. А.²

¹канд. филос. наук, доцент кафедры психологии и социальной работы
ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
E-mail: ufkz2008@mail.ru

²канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и социальной работы
ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет»,
Республика Алтай, г. Горно-Алтайск
E-mail: taskina-i@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Аннотация: В данной статье рассматривается один из актуальных и важных вопросов современного общества и образования: формирование культуры межнационального общения студенческой молодежи. Республика Алтай – поликультурный регион. На его территории проживают представители различных национальностей. Горно-Алтайский государственный университет является очагом науки и образования республики, который обеспечивает профессиональными кадрами все территории нашего региона. Процесс воспитания и формирования поликультурной, образованной, толерантной личности во многом зависит от уровня профессиональной подготовки педагогических кадров. Авторами статьи указывается, что будущему педагогу очень важно правильно понимать и адекватно интерпретировать межнациональные различия. Именно результат этих усилий составляет основу межэтнических отношений, помогает формированию культуры общения между представителями различных этнических общностей на местах.

Ключевые слова: поликультурное общество, межнациональное общение, идентификация, признаки культуры межэтнического взаимодействия, этапы формирования этнопсихологических представлений.

Lizunova G.Yu.¹, Taskina I.A.²

¹Cand. Of Sciences (Philosophy), assistant professor Gorno-Altai State University,
Altai Republic, Gorno-Altaysk
e-mail: ufkz2008@mail.ru

²Cand. Of Sciences (Psychology),
assistant professor Gorno-Altai State University
Altai Republic, Gorno-Altaysk
E-mail: taskina-i@mail.ru

FORMATION OF CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION THE STUDENT YOUTH OF THE ALTAI REPUBLIC

Abstract: In this article one of topical and important issues of modern society and education is considered: formation of culture of international communication. Altai Republic – the polycultural region. In its territory representatives of various nationalities live. The Gorno-Altaysk state university is the center of science and education of the republic which provides with professional shots all territories of our region. Process of education and formation of the polycultural, educated, tolerant personality in many respects depends on professional standard of pedagogical shots. Authors of article specify that it is very important to future teacher to understand correctly and adequately to interpret international distinctions. The result of these efforts makes a basis of the interethnic relations, helps formation of culture of communication between representatives of various ethnic communities on places.

Keywords: polycultural society, international communication, identification, tolerant personality, signs of culture of interethnic interaction, stages of formation of ethnopsychological representations.

Вопрос формирования культуры межнационального общения, установления эффективного взаимодействия представителей различных этнических групп является одним из актуальных и важных вопросов современного общества, образования. Наблюдая, с одной стороны, закономерный рост межнационального общения, мы видим и возникающие проблемы в связи с этим. Потребность взаимодействия с представителями других государств и наций сопряжено с социальной напряженностью, экономическим кризисом, политической нестабильностью в обществе, а также утрата лучших традиций интернационального воспитания, идентификации людей различных национальностей в единую общность на территории Российской Федерации рождает и стимулируют проявления межэтнической, межнациональной противоречивости и конфликтности.

В настоящее время можно наблюдать катастрофическую нехватку знаний, а в некоторых случаях и не желание получить информацию об истории, обычаях и традициях народов. Подготовка современной молодежи к жизни в поликультурном обществе, в атмосфере уважительного отношения к представителям, как своего, так и других народов, остается приоритетным пунктом в системе образования. Необходимость и актуальность вопросов формирования этнопсихологических представлений у современной студенческой молодежи, восполнения знаний о своем народе, его традициях, нравах и обычаях вытекает из реальности. Некоторый провал в вопросах интернационального просвещения и воспитания детей и молодежи за постсоветское время привели к пробелам в знаниях о представителях даже близких по группе наций. Например, некоторые студенты русской национальности затрудняются охарактеризовать представителей близких своей этнической группе, украинцев и белорусов, очень скудные знания показывают о представителях других этнических общностей, даже тех, которые входили в состав бывших советских республик. Можно отметить еще интересную тенденцию, на наш взгляд. При анализе результатов методик, направленных на диагностику идентификационных процессов личности студенческой молодежи, на вопрос «Кто Я?» у большинства респондентов отмечаем отсутствие ответов, связанных с идентификацией себя с собственной этнической группой или тех, которые можно было бы отнести к этнической, религиозной категориям [1, с. 249; 2, с. 95].

По своей природе, отмечает Р. И. Кусарбаев, культура межнационального взаимодействия это феномен духовной жизни общества, в специфической форме отражающий социально-политическую, нравственную сущность межнациональных отношений. Она требует и учета национальной психологии, и соблюдения самых

элементарных традиций гуманизма. Современная культура межнационального взаимодействия исходит из приоритета общечеловеческих ценностей, воспитания уважения к человеку независимо от его национальной, религиозной и расовой принадлежности, истории, культуре, языкам, традициям различных этносов, толерантности ко всем народам Земли, непримиримости к любым негативным проявлениям национализма и космополитизма [3, с. 18].

Межнациональное взаимодействие осуществляется и развивается в процессе общения. Это не просто процесс установления межличностных отношений, обмена информацией, но и активного влияния друг на друга, изменение друг друга. В результате поликультурного общения происходит формирование убеждений, воспитывается терпимое, уважительное отношение к многообразию окружающего социума, формируется интерес к традициям, языку, обычаям представителей других этнических общностей.

Эффективность процесса воспитания и формирования поликультурной, образованной личности во многом зависит от уровня профессиональной подготовки педагогических кадров. Динамика формирования этнопсихологических представлений, культуры межэтнического взаимодействия будущих педагогов может оцениваться благодаря наличию следующих признаков. Внешние признаки: интерес к культуре, истории, литературе, науке другого народа; потребность в освоении языка, истории, литературы, науки другого народа; развитие отношений с людьми другой национальности. Внутренние признаки: а) потребностно-личностного характера: уважение к многонациональному народу и любовь к родине, ориентация на общечеловеческие ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации, обращение к национальному достоинству и чувствам людей, воспитание в себе интернационального и гражданского сознания и чувств; б) этического характера: проявление тактичности к человеку, готовность сопереживать, понимать состояние и желание людей, их намерения, формирование умения преодолевать конфликтные ситуации, мелкие неурядицы; в) деятельностно-поведенческого характера: реакция на совместную деятельность, межнациональные браки, умение оценивать успехи людей другой национальности, развитие благородного чувства национальной гордости; г) мировоззренческого характера: понимание совместной жизнедеятельности разных национальностей; нетерпимое отношение к проявлению шовинизма, национализма и расизма, ориентация на общечеловеческие, нравственные ценности, лучшие достижения человеческой цивилизации, осознание принадлежности к мировому сообществу, глубокое уважение ко всем народам Земли, их этнонациональным особенностям, дух терпимости к религиозным чувствам, обеспечение мирового разрешения возникающих межнациональных конфликтов; д) интеллектуально-эмоционального характера: отношение к людям другой национальности на работе, в процессе учебы, в быту, идеалы людей другой национальности, реакция на оценочные суждения и сложившиеся стереотипы о людях другой национальности [3].

Многонациональные классы современной школы – это специфический объект психолого-педагогического, воспитательного воздействия. В них проявляются национальные особенности, традиции, нормы поведения, во многом влияющие на межличностные отношения. Именно в них часто возникают проблемы, которые приходится решать педагогам, учитывая этнические особенности своих учащихся. Педагог должен обладать специальной подготовкой в вопросах межэтнических особенностей. Процесс формирования у будущих педагогов этнопсихологических представлений, а также культуры межэтнических отношений можно разделить на следующие этапы: 1) информационно-подготовительный: проведение учебных занятий (напр., освоение дисциплин «Этнопедагогика и этнопсихология», «Социально-психологический тренинг», отдельных разделов дисциплины «Социальная психология» и др.); 2) методический: создание студентами методических разработок мероприятий с

этнокультурным уклоном (напр., «Неделя толерантности», «Урок толерантности», «Особенности отношений в межэтнических семьях» и др.); 3) системно-деятельностный: научная работа со студентами (рефераты, курсовые работы, доклады на научных конференциях, исследования, проекты и др.); 4) рефлексивный: оценка и анализ результатов выполненной студентами работы.

Вопросы формирования культуры межэтнического взаимодействия всегда находят место в совместных мероприятиях университета и Центра молодежной политики, военно-патриотического воспитания и допризывной подготовки граждан в Республике Алтай. Одним из направлений работы которого является предупреждение экстремистских взглядов молодежи Алтая, формирование тесных, дружеских отношений между народами, населяющими республику, профилактика толерантности и противодействие экстремистской деятельности в молодежной среде.

В Республике Алтай этнокультурная составляющая образования является неотъемлемой частью образовательной деятельности, в результате которой обеспечивается приобщение обучающихся к ценностям культуры алтайского, русского народов, создаются условия для становления высокообразованной личности, владеющей этнической и общероссийской культурой.

Среди психолого-педагогических принципов этнокультурной составляющей образования можно выделить:

- «диалог культур» исключает абсолютизацию национальной специфики, ведущей к изоляции культуры; позволяет подчеркнуть значимость каждой культуры вне зависимости наличия государственности у народа;
- принцип поликультурности позволяет расширить представление о многообразии культур человечества, равноправии культур в социальной жизни, актуальности установления взаимодействия в поликультурном пространстве;
- принцип природосообразности подразумевает опору на врожденные способности и возрастные особенности;
- принцип доступности реализуется через решение интеллектуальных задач и приложение душевных сил;
- принцип ориентации позволяет внести целенаправленный отбор учебного материала;
- принцип формирования целостной картины мира позволяет рассмотреть различные объекты окружающего мира с разных точек зрения, представить всевозможные межпредметные связи;
- принцип интеграции предполагает организацию освоения разнодисциплинарной информации, является одним из главных для внедрения этнокультурного компонента в образовательные программы.

Таким образом, работа над формированием культуры межэтнического общения подразумевает «координацию усилий преподавателей разных кафедр ... Необходимо, чтобы каждый учебный курс содержал в себе проблемы, касающиеся национальной самобытности народа, бережного отношения к родному языку, языкам народов, живущих рядом, творческого отношения к национальным духовным ценностям» [4, с. 184]. Результатом данного процесса будет дальнейшая успешная социализация личности молодых людей, при которой осуществляется саморазвитие, самовоспитание, самоутверждение.

Будущему педагогу, психологу, профессионалу очень важно правильно понимать и адекватно осмысливать и интерпретировать межнациональные различия. Именно результат этих усилий составляет основу межкультурной компетентности, межэтнических отношений, помогает формированию культуры общения между представителями различных этнических общностей.

Список литературы

1. Лизунова, Г.Ю., Заяц, Н.М., Андросов, М.А. Культура межнационального

общения студентов в процессе обучения в вузе. Мир науки, культуры, образования. Научный журнал. Выпуск 3 (52). 2015. – С. 248-250.

2. Лизунова, Г.Ю., Таскина, И.А., Бондаренко, М.А. Национально-региональные особенности социально-психологического портрета студента-первокурсника Педагогический профессионализм в образовании. Сб. матер. XI междунар.науч.-практ. конф. (Новосибирск, 18-19 февраля 2015 г.). - Новосибирск: НГПУ, 2015. – С. 94-99.

3. Кусарбаев, Р.И. Формирование культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 216 с.

4. Харитонов, М.Г. Этнопедагогическое образование будущих педагогов-психологов. Матер. междунар. заочной научно-практ. конф., посвященной памяти академика РАО Г.Н. Волкова «Этнопедагогика: проблемы, перспективы. 15 ноября 2013 г. Под ред. Панькина А.Б. – М., 2013. – С. 45-51.

УДК 378. 1.47

Магиярова З. М.

к.п.н. доцент кафедры обучения на двуязычной основе
ФГБОУ «Казанский национальный исследовательский технологический
университет», Россия, г. Казань

**ТРАЕКТОРИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УПРАВЛЕНИИ
НАУЧНОЙ РАБОТОЙ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация: Поиск оптимальных механизмов педагогического управления учебной научной работой учащихся вызывает необходимость определения направлений взаимодействия всех заинтересованных сторон – самих школьников, учителей, вузовских ученых и родителей. Функциональная роль школьного учителя как главного звена в педагогическом управлении этой деятельностью состоит в обеспечении органического сбалансированного соотношения учения и научно-исследовательской работы школьников. Учебно-воспитательный процесс должен быть направлен, прежде всего, на подготовку ученика реализовывать индивидуальную траекторию научно-исследовательской работы, начиная с приобретения общеучебных умений в процессе обучения в начальном звене общей школы

Ключевые слова: педагогический менеджмент, общеучебные умения, учебно-управленческие умения, учебно-информационные умения, учебно-логические умения, саморефлексия, индивидуальная траектория.

Magiyarova Z. M.

к.п.н. associate professor of training at a bilingual basis
FGBOU "The Kazan national research technological
university", Russia, Kazan

**TRAJECTORIES OF INTERACTION OF SCHOOL AND HIGHER EDUCATION
INSTITUTION
IN PEDAGOGICAL MANAGEMENT
SCIENTIFIC WORK OF SCHOOL STUDENTS**

Summary: Search of optimum mechanisms of pedagogical management of educational scientific work of pupils causes the necessity of definition of the directions of interaction of all interested parties – school students, teachers, high school scientists and parents. The functional role of the school teacher as main link in pedagogical management of this activity consists in providing the organic balanced ratio of the doctrine and research work of school

students. Teaching and educational process has to be directed, first of all, on training of the pupil to realize an individual trajectory of research work, since acquisition of all-educational abilities in the course of training in an initial link of the general school

Keywords: pedagogical management, all-educational abilities, educational and administrative abilities, educational and information abilities, educational and logical abilities, self-reflection, individual trajectory.

Требования к качеству реализации ФГОС общего образования предполагают определения результативных подходов к организации учебной научной работы учащихся в школе. Субъекты учебного процесса должны восприниматься как активные личности, являющиеся организаторами собственного образования, личной жизни в социуме, будущей профессиональной деятельности и карьерного роста в выбранной профессии. Этим вызваны поиски новых механизмов *школьного менеджмента – педагогического управления учебной научной работой учащихся.*

Назовем определяющие ценностно-смысловые характеристики механизма педагогического управления учебной научной работой.

1. Компетентность педагогов как руководителей научных программ в школе с системой компетенций, составляющих основу управления научной работой учащихся.
2. Формирование общеучебных умений, универсальных для освоения школьных учебных дисциплин, являющихся основой учебной научной деятельности.
3. Построение учебно-воспитательного процесса, готового создать реализовать индивидуальную траекторию научно-исследовательской работы всех заинтересованных сторон образовательного процесса: учителя, школьника, преподавателя вуза.

Рассмотрим их несколько подробно.

Профессиональная готовность учителей к педагогическому управлению научной работой учащихся. Оценивая реальную ситуацию состояния учебной научной работы учащихся в динамике с учетом запросов времени, заметим, что в создании сбалансированной траектории этой деятельности, прежде всего, необходимо учитывать профессиональную готовность учителей к педагогическому управлению научной работой учащихся.

Профессиональная компетентность педагогов как руководителей научных программ в школе во многом определяется имеющейся у них системой компетенций, как основы управления научной работой учащихся. Другими словами, школьный учитель – это еще и ученый. Профессиональная компетентность педагогов как руководителей научных программ в школе определяется нами как система личностных и профессиональных компетенций управления научной работой учащихся.

Отечественные ученые О.А.Андреев, Н.М.Борытко, М.М.Новожилова, С.Г.Воровщиков и др. определяют, что учитель как организатор научной работы учащихся должен иметь стимул, интерес к исследованиям в сфере образования. В когнитивном блоке компетенций особо должны быть выделены следующие умения: ставить и достигать цели, связанные с научной деятельностью; анализировать учебный процесс; осуществлять поисковую деятельность; изучать обобщать и внедрять в учебный процесс инновации; выделять главное при структурировании учебного материала; и т.п. Профессиональные компетенции будущих учителей формируются в процессе научной работы в годы обучения в педагогическом вузе, становятся основой управления учебной научной деятельностью учащихся в школе. В условиях реализации наукоориентированных программ организации учебной работы учащихся предполагается расширение практической подготовки будущих специалистов (учителей, воспитателей, психологов) сферы образования. Следует подчеркнуть, комплексная программа повышения профессионального мастерства учителей каждой школы должна быть направлена на расширение компетенций педагогического управления научной работой учащихся. Поэтому в условиях сетевого формата

реализации образовательных программ важным аспектом, на наш взгляд, является необходимость объединения усилий вузовских педагогических программ, успешных педагогических колледжей и средних образовательных учреждений. Такого сотрудничества открывает возможность по-новому организовать индивидуальную траекторию научно-исследовательской работы всех заинтересованных сторон образовательного процесса – учителя, школьника, преподавателя вуза. Уже сегодня важным показателем школы становится не только участие в научных конференциях, олимпиадах различного уровня как прежде, а проведение серьезных исследований в составе творческих групп кафедр, лабораторий и других научных подразделений ведущих вузов. Безусловно, сегодня в школах Татарстана регулярно проводятся олимпиады, научные конференции разного уровня учащихся школ. Но в новых условиях вектор развития научного потенциала школьников должен будет ориентирован на подготовку выпускников школ – будущих абитуриентов вузов, обладающих культурой научного труда и владеющих навыками ведения учебных экспериментов. Как отмечалось выше, этого можно достичь в условиях развития сотрудничества школ и ведущих вузов. Новым условием расширения педагогического сотрудничества системы «школа-вуз», видится организация базовых кафедр в школах, которые дадут возможность вести совместную научную деятельность учащихся и студентов. Кроме того, факультеты, кафедры вузов могут предоставлять учащимся возможность работать в современных компьютерных классах, лабораториях. Такой опыт уже есть в КНИТУ (КХТИ). Это – инициатива вуза о внедрении новой модели профориентационной работы на основе «профессиональных проб» для учащихся 7-11-х классов с участием промышленных предприятий-партнеров; республиканский конкурс учителей химии «Все грани химии» и д.п. В таких условиях учащимся, проявляющим заинтересованность в углубленном изучении школьных дисциплин, открывается возможность принимать активное участие в научных группах студентов вузов.

2. Формирование универсальных общеучебных умений школьников, как основы учебной научной деятельности. Как отмечалось выше, базовыми в научной работе школьника являются *общеучебные умения*. Это они – учебные умения создают основу механизма усвоения учащимися содержания школьных программ. Исследование, независимо оттого, какое оно – научное или научно-учебное, имеет целенаправленный характер и определенную систему, поэтому отличается от повседневного познания. Научная работа, прежде всего, должна быть организована с опорой на уже приобретенные учебные умения.

В дидактике учебные компетенции сгруппированы следующим образом: *учебно-управленческие, учебно-информационные, учебно-логические*. В современной специальной литературе группа учебных компетенций школьников именуется термином «учебно-организационные умения» Необходимость переименования их в «*учебно-управленческие*» продиктовано новыми требованиями к качеству школьного образования, повышению уровня их наличия у школьников. Приобретенные учащимися учебные умения, дальнейший их качественный рост создают универсальную базу для освоения школьных учебных дисциплин. Очевидно, по результатам такой аналитической работы собственной учебной деятельности, учащиеся увереннее смогут самостоятельно осуществлять планирование и реализацию научной работы, т.е. определять цели и задачи, осуществить выбор средств их достижения, проводить контроль (самоконтроль), анализ и оценку результатов реализации поставленных целей. В составе общеучебных умений особое значение имеют учебно-информационные умения. Такое определение подчеркивает приоритетное значение индивидуальных учебных умений учащихся, необходимых для постановки учебной задачи, проектирования и их выполнения. Поэтому возрастает роль учебно-информационных умений: умение работать с письменным и устным текстом, а также с реальными источниками знаний. Эти умения имеют большое значение в учебной

коммуникативной деятельности. В информационном поле учебной научной деятельности наблюдается тесная взаимосвязь этих двух групп учебных умений.

Следующая группа – *учебно-логические* умения, выделяемая в отдельную группу, неразделима с понятиями «мышление», «интеллект» и другими психическими процессами. Логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности. Следует подчеркнуть, что главной характеристикой процесса мышления является то, что это логически организованный поисковый процесс, направленный на решение поставленных задач. Учебно-логические умения, приобретенные в школе, получают развитие в диалектической логике, предметом которой является творческое мышление, проявляющееся в разработке и реализации научных программ.

Резюмируя изложенное, необходимо отметить, что учебные умения, которые заложены еще в начальной ступени школы, должны активно использоваться и развиваться на последующих ступенях образования. В настоящее время на базе новых содержательных стандартов сложились реальные подходы к разработке рабочих программ по школьным дисциплинам. В них приобретение и совершенствование качества учебных умений, в первую очередь, определяется с повышением нормативных требований к педагогическому управлению учебной научной деятельностью из ступени к ступени образования.

3. Построение индивидуальной траектории научно-исследовательской работы ученика в учебно-воспитательном процессе школы. Для школьника научно-исследовательская деятельность – это прекрасная школа реализации собственного потенциала, приобретения умений научного познания, анализа и обобщения научных фактов, приобретения навыков исследовательской работы, необходимых в будущем в приобретении специальности в вузе, самореализации в профессии и формировании карьеры. Ибо подготовка к выбору профессии – кем быть? – для молодого человека является основой самоутверждения сейчас и в будущем, предопределяет к какой социальной группе принадлежать, какой стиль жизни выбирать, какие цели реализовать. Научно-исследовательская деятельность школьника формирует умения анализировать и оценивать свои возможности, корректировать несоответствия между своими возможностями и требованиями. Более того, научная деятельность для школьника – это прекрасная школа научно-делового этикета, ораторского искусства, развития коммуникативных способностей.

Следуя конструктивным утверждениям учителей начальных классов, в вуз надо готовить с начальной школы. Понятно всем, что базовым в механизме педагогического управления научной работой являются общеучебные умения. Поэтому школьная программа научной работы, прежде всего, должна быть ориентирована на формирование учебных умений, универсальных для освоения школьных учебных дисциплин, которые, как известно, приобретаются уже в начальных классах и расширяются в годы обучения в старших ступенях школы. Младший школьник благоприятный, внутренне готовый возраст для приобретения учебных умений. Поэтому еще в ранней стадии обучения ему важно оказать помощь в построении индивидуальной образовательной траектории, т.е. образовательного маршрута приобретения учебных умений. В педагогической литературе понятие «образовательный маршрут» рассматривается как персональная целенаправленная проектируемая дифференцированная образовательная программа ученика, которая определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями, а также стандартами образования.

Поскольку формирование общеучебных умений – основополагающий аспект в механизме педагогического управления научной работой в школе определим этапы их формирования.

Первый этап. Определение комплекса учебных умений для успешного выполнения определенных видов учебной деятельности. Учебная деятельность с

элементами научной исследовательской работы предполагает наличие и использование многих учебных умений. Поясним эту мысль на примере фрагмента урока, посвященного Году защиты водоемов Татарстана на тему «Родничок» За партами 4 класс.

Учащимся предложено прочитать текст самостоятельно дома и подготовиться к составлению плана обсуждения текста и выбора заглавия текста, например: «Мое отношение к поступку мальчиков»

Виды учебных действий учащихся:

1. понимание, утверждение темы.
2. определение, конкретизация цели и задач;
3. составление плана;
4. работа над текстом согласно цели, задачам и плану;
5. выбор лидера, распределение поручений в группе;
6. подготовка к выступлениям;
7. уточнение вопросов для анализа содержания, например: Как зовут действующих лиц? Как вы думаете, сколько им лет? Почему это важно нам знать? Где нашли они родник?
8. расскажите о поступке мальчиков по составленному вами плану;
9. выступления;
10. анализ (самоанализ), подведение итогов.

Второй этап характеризуется определением степени реализации функций приобретенных учебных умений в процессе изучения учебных дисциплин. На данном этапе происходит выявление конкретных учебных умений, необходимых для реализации определенного вида деятельности. Так, например, для самоподготовки необходимы такие умения, как: умение работать с различными источниками информации (учебник, газета, Интернет, каталог, справочник и т.д.). При этом следует особо подчеркнуть, что динамика формирования учебных научных умений предполагает переход от внешнего управления как участника совместной деятельности учителей, родителей (выполнение проекта, участие в дискуссии, деловой игре и т.д.) к самоуправлению – позиционированию себя, саморефлексии учебных навыков для коррекции их в других видах деятельности.

Учителя должны иметь педагогические компетенции по разработке практических рекомендаций по саморефлексии по преподаваемой учебной дисциплине. Учащийся может оценить свой уровень учебных умений по предложенным критериям. Приводим пример составления такой таблицы с алгоритмом самоанализа учебных умений по принятию решений (см. Таблица 1)

Таблица 1 Пример алгоритма самоанализа учебных умений по принятию решений.

аллы	Мои достижения	Перспективы развития
.4,3	Я анализирую учебную информацию по структуре проекта, что поможет мне взглянуть на исследовательскую проблему. Могу точно сказать, как построю работу и чему научусь в результате работы. Я могу предсказать, какая часть составит для меня особую трудность	
,4,3	Я делаю ошибки при определении ценности информации для моего задания и объяснения для ее полезности и достоверности	
,4,3	Я четко определяю, насколько ценна конкретная информация для моего проекта. Могу объяснить, как она будет полезна, достоверна ли она.	

По результатам саморефлексии учебных умений в плане реализации их в учебной научной деятельности учащиеся увидят, приобретенные еще в начальной школе, формируемые в процессе изучения всех учебных дисциплин они широко применяются в научной работе.

И наоборот низкий уровень сформированности учебных умений тормозит деятельность сознательного планирования и выполнения такого вида учебной работы.

Третий этап. Определение возникших затруднений и их причин, установка на дальнейшую индивидуальную работу по формированию учебных умений, имеющихся у ученика. Поэтому третий этап знаменуется осуществлением переработки добытого материала: выделять в нем главное; определять, насколько ценна достоверна информация для выполнения целей и задач; анализировать информацию, чтобы выделять главное для создания детализированного проекта.

Таким же образом выбираются необходимые для осуществления намеченной учебной деятельности учебные умения и фиксируются в плане.

Критерии саморефлексии учащимися учебных навыков

(Разработаны по методике Гейлор-Тома (США))

Умение распределять обязанности в групповой деятельности: лидер, исполнитель
Работа над литературой. Умеет работать с источниками соответственно целям, задачам, плану работы
Умение анализировать и делать выводы. Выводы опираются на ключевые факты. Выделяет важные, четко и полно описывает. Удачная структура ответа, поясняющая ход мысли.
Умеет излагать ход учебных действия, делать умозаключения. Речь грамотна, последовательна (планомерна) владеет ораторскими умениями.
Умение самокритично анализировать свою работу, аргументировать положительное и недостатки, Умеет прислушиваться к оценке других сверстников.
Ценностные ориентиры. Имеет аргументированную позицию. Умеет слушать и слышать. Знает и при необходимости использует позиции других участников групповой работы. Утверждает кооперантные отношения в учебной группе.
Контроль, самоконтроль выполнения задания. Находит уместную форму взаимоотношений, учитывая особенности сверстников, всей группы в целом

После проведения защиты учебного проекта школьники анализируют примененные учебные умения. Как уже подчеркивалось выше, анализ (самоанализ) – это очень важное умение, позволяющее осмыслить причины затруднений (если они возникали) в реализации тех или иных умений. Понимание причин, тормозящих приобретение и применение учебных умений поможет в дальнейшей работе по совершенствованию данных умений и правильному их использованию. Так, например, трудным оказалось для лидера рабочей группы распределение поручений между сверстниками и назначение ответственных за их выполнение. (Причинами может быть: нарушение добровольности, несогласованность с лидерами, недостаточное знание возможностей своих сверстников, и т.п.) Этот метод относительно сложен особенно для начинающего педагога. Но полезен в педагогическом управлении научно-исследовательской работой.

Алгоритм самоанализа учебных умений

Умения планировать, определять цели, задачи учебной работы

- Я ставлю ясные цели и планирую последовательность реализации.
- Я планирую (составлю расписание) и стараюсь его придерживаться.
- Читаю как можно больше научной литературы, журнальных и энциклопедических статей по теме.

– В процессе чтения выделяю необходимую информацию по теме научной работы. Быстро записываю основную идею. В процессе чтения пытаюсь угадать значение непонятных слов значение отдельных понятий и выражений по контексту, если не удастся, то выписываю и воспользуюсь словарем.

– Сгруппирую схожие идеи под общим заголовком. Например: факты, примеры, опыт, описание и т.д.

– Занимаюсь пока не завершу начатое дело. Это поможет научиться выполнять более трудные задания.

Умения анализа информации, учебного задания

– Я четко определяю, насколько ценна информация для выполнения целей и задач.

– Я определяю ее достоверность.

– Я анализирую информацию, чтобы выделить части, для создания детализированного проекта

– Я анализирую структуру информации, чтобы выделить проблем.

Умения сравнения предметов и явлений

– Я выбираю важные нужные объекты путем проведения сравнения.

– В сравнении мне помогает мое умение по-новому взглянуть на объект исследования.

– В сравнении мне помогают критерии сравнения, которые помогают по-новому, нестандартно взглянуть на объекты сравнения и выделить важные качества, свойства

– Я выделяю сходства и различия предметов, объектов исследования по определенным критериям

– Я умею сравнивать разные идеи, отличающиеся от моих и оценивать их

Умения классифицировать

– Я классифицирую объекты по категориям и могу объяснить, по каким категориям поместил в ту или иную группу

– Я прихожу к обобщениям, классифицируя объекты и известные мне информации по конкретным наблюдениям осмысленно.

Дедукция (умение применять данные обобщения в другой информации)

– Я могу объяснить, каким образом данное обобщение может быть применено в других условиях обобщения.

Умения анализа ошибок (умение найти и объяснить ошибки).

– Я исправляю ошибки с использованием своих знаний.

Умения обоснования и уверенного подтверждения своего утверждения.

– Я четко и точно презентую примеры, необходимые для уверенного подтверждения определенного утверждения.

– Я могу назвать причины невозможности применения других утверждений

– Я могу объяснить, какой информации не хватает для обоснования определенной точки зрения.

Умения анализа и объяснения причин возникновения разногласий

– Я могу определить причины разногласий.

– Я могу высказать свою точку зрения обоснованно, могу показать пути разрешения

Умения принятия решений

– Для принятия окончательного решения проблемы возможные варианты анализирую по критериям.

– Я выбираю вариант решения, который удовлетворяет всем критериям

– Я стараюсь точно аргументировать свое решение

Умения оценки проделанной учебной работы

– Я оцениваю свою работу по ожидаемому результату

– Я прислушиваюсь пользуюсь ценной информацией о моей работе

- Я умею пользоваться советом компетентных людей о моей работе
 - Я оцениваю качество своей работы и учусь на собственных ошибках
 - Я могу объяснить, чему смогу научиться благодаря успехам в выполнении этого задания.
 - Я охотно участвую в дискуссиях о том, насколько мы хорошо поработали все вместе, о возможных изменениях для улучшения качеств совместной учебной работы
- Самооценка эффективности деловой коммуникации*
- У меня высокая заинтересованность во взаимодействии (сотрудничества) со сверстниками в учебной группе.
 - Я активен, активно участвую в групповых дискуссиях по проблеме.
 - Стремлюсь выполнить порученную работу лучше, чем от меня ожидают.
 - Стараюсь выступать в качестве лидера микрогруппы.
 - Я стараюсь принимать участие в групповых дискуссиях по обсуждению хода выполнения задания и ожидаемых результатов.

Отсюда следует, что траектория педагогического управления учебной научной работой учащихся связана с определением направлений взаимодействия в учебно-научной деятельности всех заинтересованных сторон – самих школьников, учителей, вузовских ученых и родителей. В формировании общеучебных умений главная роль играет учитель задолго до приобщения учащихся проектной деятельности, начиная с начальной школы. Сформированность учебных умений составляет главное направление обеспечения органического сбалансированного соотношения учения и научно-исследовательской работы школьников.

УДК 378.147.88

Макарова О. А.

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: gavrily.oksana@mail.ru

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
ПСИХОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ
ПРОБЛЕМНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ГРУППЫ**

Аннотация: Статья содержит описание научно-исследовательской деятельности студентов-психологов в проблемной исследовательской группе, которая представляет собой форму практико-ориентированного обучения. Работа в такой группе позволяет накопить будущему психологу опыт в организации психодиагностики, психокоррекции и психоло-педагогического исследования.

Ключевые слова: Проблемная исследовательская группа, сенсорная комната, практико-ориентированное обучение.

Makarova O. A.

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: gavrily.oksana@mail.ru

**PRACTICE-FOCUSED PREPARATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS
PROBLEM THROUGH THE ORGANIZATION OF WORK OF THE STUDY
GROUP**

Abstract: This paper describes the research activities of students of psychology in the troubled research group, which is a form of practice-based learning. Working in a group allows you to save the future psychologists experience in the organization of psycho-diagnostics,

psychological correction, psychological and pedagogical research.

Keywords: Problem research group, sensory room, practice-oriented training.

В профессиональной подготовке будущего специалиста во все времена актуальным остается вопрос качественной практико-ориентированной как аудиторной, так и внеаудиторной работы студента. Традиционно в учебных планах, в том числе по направлению подготовки «Психология образования» имеется несколько видов учебно-производственной практики, в рамках которой студенты «выходят» в общеобразовательные учреждения в начальное звено на третьем курсе и в среднее звено на четвертом курсе. Однако образовательное пространство, в котором в будущем будет работать выпускник, несколько шире, оно включает и детей дошкольного возраста. Для студента-психолога учебная практика в дошкольном образовательном учреждении не всегда возможна вследствие ряда факторов организационного характера. Наиболее остро встает вопрос о возможности получения практического опыта с детьми-дошкольниками в реальных условиях. В данном направлении представлен альтернативный вариант практико-ориентированной деятельности будущих психологов – проблемная исследовательская группа.

Проблемная исследовательская группа в работе со студентами на сегодняшний день является достаточно специфическим видом внеучебной деятельности. При этом следует заметить, что такого рода группу мы определяем именно как «проблемную» и «исследовательскую». Акценты, расставленные в таком случае предполагают организацию внеучебной деятельности студентов, при которой они получают практический опыт и опыт исследовательской деятельности одновременно [7].

Проблемные группы - форма консультирования, в виде организации группы студентов, созданной для исследования и решения четко сформулированной проблемы. Работа будущего специалиста в проблемной группе уже в период обучения имеет определенные преимущества: вовлечение студентов в инновационные процессы (профессионально-квалификационный и творческий рост); практико-ориентированная направленность будущего специалиста [3].

Проблемная исследовательская группа в вузе также выступает средством для решения реальных практических проблем.

Основные принципы организации проблемных групп следующие: проблемные группы являются аналогом научных кружков; при формировании проблемных групп должен строго соблюдаться принцип добровольности, так как лишь в исключительных случаях студенты, вошедшие в состав группы под каким-либо нажимом, начинают продуктивно творчески работать; члены группы должны быть заинтересованы в решении проблемы, т.е. иметь эмоционально выраженное отношение к проблеме, собственную точку зрения на ее решение и определенные ожидания и планы, связанные с этим; численность группы – не более 5-7 человек; группа должна работать не более чем над 1-2 проблемами одновременно; работа должна вестись группой систематически, для чего необходимо на весь планируемый период определить день недели и время сбора группы для обсуждения выполненной работы и решения намеченных вопросов [7].

Работа в проблемных группах способствует появлению новых лидеров в коллективе, раскрытию потенциальных способностей ряда студентов, приобретению ими навыков практической деятельности и уверенности в своих силах. Подобным образом у студента формируется установка «Человек умеющий», которая не может сформироваться сама по себе, она является социальной фиксированной установкой и имеет сложную трехкомпонентную структуру (когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты). Все компоненты реализуются в практико-ориентированном обучении [5].

В Елабужском институте К(П)ФУ на факультете психологии и педагогики с 1

сентября 2013 года функционирует проблемная исследовательская группа «Коррекционные и развивающие технологии в работе с детьми раннего и дошкольного возраста». За время существования группы в ней работало 6 студентов. Студенты, обращаясь за консультациями к руководителю группы, разработали программы и определили содержание занятий для двух категорий детей: 2-3 лет и 4-6 лет. Коррекционно-развивающие занятия с детьми проводятся в сенсорной комнате. Действительно важным преимуществом такой работы является возможность проведения комплексной развивающей программы. В одном занятии можно развивать и мелкую моторику через игры со светооптическими нитями, и воображение – через рассматривание и описание фантастических узоров, формировать устойчивость внимания при наблюдении за цветными пузырьками и снижать эмоциональную напряжённость через релаксацию [2]. Сенсорная комната позволяет расширить жизненный опыт детей, обогатить их чувственный мир и обрести новые сведения о себе. Занятия в сенсорной комнате помогают совершенствованию активных, самостоятельных двигательных навыков, манипулятивной деятельности, овладению схемой тела, зрительно – моторной координации. Активная стимуляция всех анализаторов приводит не только к повышению активности восприятия, но и к ускорению образования межанализаторных связей. Сенсорная комната является мощным инструментом для расширения и развития сенсорного и познавательного восприятия ребёнка, позволяет активизировать различные функции центральной нервной системы [1, 6].

Студенты не только самостоятельно разрабатывают развивающие программы и проводят занятия с детьми, но еще и совершают диагностические замеры, для того чтобы отследить эффективность разработанных программ посредством аппарата Биологической обратной связи и ряда других психодиагностических методов и методик.

В период 2013-2014 гг. студенты работали с группой детей раннего возраста по программе, среди задач которой можно выделить создание условий для развития навыков саморегуляции, развития речи и аффективной сферы. Программа была подготовлена на основе материалов Кальмова С.Е., Орлова Л.Ф., Яворовской Т.В. «Сенсорная комната – волшебный мир здоровья» [4].

В ходе исследования особенностей эмоциональной регуляции детей были проведены коррекционно-развивающие занятия, на каждом из которых обязательным элементом были релаксационные упражнения с целью регуляции эмоциональной сферы испытуемых. Также был использован «Температурный тренинг» по методу БОС, целью которого является измерение температуры испытуемого до и после воздействия, т.е. температура у испытуемых измерялась каждый раз до и после занятия.

Из занятия в занятие температура детей повышалась, что свидетельствовало об успешной регуляции ребенком своего эмоционального состояния на занятии.

Методика исследования аффективной сферы включала в себя наблюдение по методике «Диагностика развития эмоционально-волевой сферы». В схему наблюдения были включены следующие аспекты: общий фон настроения ребенка, контактность ребенка, эмоциональное реагирование на поощрение и одобрение, эмоциональное реагирование на замечания и требования, реагирование на трудности и неуспех в деятельности.

Также в данном исследовании использовалась еще одна схема наблюдения: методика «Определение эмоционального состояния путем наблюдения за экспрессией», разработана И. Иранковой. В схему наблюдения были включены следующие эмоции: радость, удивление, страх, безразличие. Они фиксировались в протоколе наблюдения по выражению лица, положению головы, туловища (корпуса), рук и ног испытуемых во время развивающих занятий.

В наблюдении участвовали дети экспериментальной группы, с которой

проводились занятия, и контрольной группы, с которой занятия не проводились. Диагностические замеры были сделаны на момент начала исследования и по завершению. Для достоверного сравнения результатов использовался t-критерий Стьюдента, что позволило сделать вывод о том, что изменения в эмоционально-волевой сфере детей в организованной игровой деятельности детей наблюдаются, но, справедливым будет заметить, что они не велики.

Исследование речевого развития детей состояло из трех этапов. Первый этап – начальная диагностика (родителям малышей был предложен опросник, на основе работ Е.А.Елисейевой, целью которого явилось определение того, насколько ребенок способен к общению, выявление у него особенностей слухового внимания, понимания обращенной речи, выявление познавательных навыков и особенностей игровой деятельности в настоящее время). Второй этап – проведение комплекса занятий по развитию речи. Третий этап – выявление динамики развития речи у детей раннего возраста в игровой деятельности. Для контрольной выборки произвелись лишь первичные и повторные замеры, без проведения комплекса занятий по развитию речи.

Повторная диагностика показала, что у всех наблюдаются улучшения в развитии речи, в устной речи стали использоваться более сложные, развернутые фразы и предложения, которые сопровождаются смысловыми жестами. В среднем, детьми был усвоен навык счета от 1 до 6. Благодаря отдельным упражнениям, направленным на изучение цвета, формы и других признаков предметов, у испытуемых заметно повысились знания, относительно этих понятийных групп. В игре появился элемент некоего замысла, а также ярче стали проявляться предпосылки к сюжетно – ролевой игре. К окончанию занятий, дети стали более открыты и с легкостью шли на контакт.

На протяжении 2014-2015 гг. также велась работа с детьми дошкольного возраста. основной целью программы была саморегуляция детьми своего эмоционального состояния различными способами. С дошкольниками также проводились занятия в сенсорной комнате, дети учились вырабатывать навыки диафрагмально-релаксационного дыхания по методу «БОС». Для диагностики изменений, произошедших с детьми за время проведения программы также был использован Температурный тренинг по методу «БОС».

Данная серия занятий также показала значительные изменения в развитии навыков саморегуляции детей.

По итогам работы в проблемной исследовательской группе студентами были собраны материалы для написания курсовых работ, докладов, с которыми они принимали участие в конференциях различного уровня, и научных работ для участия в таких конкурсах, как: Международный конкурс молодых ученых в области воспитания и обучения детей младшего возраста, учредителем которого является Московская педагогическая академия дошкольного образования; Конкурс научных работ имени Н.Лобачевского; Конкурс научных работ КФУ и др.

Участники группы, некоторые из которых стали уже выпускниками факультета, положительно отзываются о возможности научной работы в такой группе, заявляют о бесценном опыте практического взаимодействия с детьми раннего и дошкольного возраста, а также с их родителями.

Список литературы:

1. Макарова О.А. Возможности использования сенсорной комнаты в работе психолога // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: материалы регионального научно-практического семинара. Выпуск 6. - Елабуга: издательство ЕИ КФУ, 2013. - С. 61-66.
2. Макарова О.А. Полифункциональная среда сенсорной комнаты в развивающей работе с детьми раннего возраста // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под научн. ред. Г.М. Лыдовой. - Елабуга: издательство

ЕИ КФУ, 2015. - С. 99-103.

3. Пьянова Е.Н., Макарова О.А. Психологическое сопровождение профессионального становления студентов психологического факультета// Материалы III Международной научно-практической конференции «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России». - Кисловодск – Ставрополь – Москва:ИД «ГЭСЭРА», 2013. – Ч. I. – 200 с. - С.74-76.

4. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие / Под ред. В.Л.Женеврова, Л.Б.Баряевой, Ю.С.Галлямовой. – СПб.: ХОКА, 2010.

5. Юсупова Е.М., Шагивалеева Г.Р., Гайфуллина Н.Г., Макарова О.А. Осознание социальных установок «человек имеющий» и «человек умеющий» как инструмент усиления практической направленности подготовки будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 1. URL: www.science-education.ru/121-18981 (дата обращения: 10.09.2015).

6. Интернет – ресурс:
http://detpsy.net/index/obshhie_svedeniya_o_sensornoj_komnate/0-106 (дата обращения: 28.09.2014).

7. Интернет-ресурс: Проблемные, номинальные и рабочие группы.
<http://eclib.net/9/23.html> (дата обращения: 14.09.2015).

УДК 316.64

Махинин А. Н.

к.п.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО
«Воронежский государственный педагогический университет»,
Россия, г. Воронеж

E-mail: men33333@yandex.ru

**ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ
И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Аннотация: Современный системный кризис и социокультурная ситуация решительно требуют, чтобы система образования отображала приоритетные тенденции, которые проявляются в окружающем социуме. В качестве одной из них выступает изменение ценностных идеалов в обществе и обращение к потенциалу этнической культуры, достижение подрастающим поколением развитой этнокультурной и гражданской идентичности. Рассматривается возможность активизации потенциала проблемного обучения в контексте указанной темы.

Ключевые слова: этнокультурная и гражданская идентичность, мультикультурализм, проблемное обучение, проект.

Makhinin A. N.

Ph.D, assistant professor departments of the general and social pedagogics
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: men33333@yandex.ru

**INTEGRATION OF PROBLEM AND ACTIVITY APPROACHES IN THE
COURSE OF FORMATION OF ETHNOCULTURAL AND CIVIL IDENTITY**

Abstract: Modern system crisis and sociocultural situation resolutely demand that the education system displayed priority tendencies which are shown in surrounding society. Change of valuable ideals in society and the appeal to the potential of ethnic culture, achievement as younger generation of the developed ethnocultural and civil identity acts as

one of them. The possibility of activation of potential of problem training in the context of the specified subject is considered.

Keywords: ethnocultural and civil identity, multiculturalism, problem training, project.

К началу XXI в. человек оказался «на границах» множества социальных и культурных миров, контуры которых все больше «размываются» в связи с глобализацией культурного пространства, высокой коммуникативностью, плюрализацией культурных языков и кодов, высокой миграционной активностью. Осознавая и переживая свою принадлежность к пересекающимся макрогрупповым множествам, человек стал носителем сложной, множественной идентичности. Однако при всей подвижности и условности современных этнических границ и при высокой степени культурных взаимовлияний и взаимодействий в современном мире представления о народах и их своеобразии остаются мощной, политической и эмоциональной реальностью [7, с.3].

Этнокультурная идентичность находится под защитой международного права, поскольку признано, что именно этнокультурное разнообразие мира лежит в основе развития человечества. Международное сообщество берет на себя обязательства по поддержанию этнокультурной специфики, особенно специфики меньшинств [4]. Но и культура довольно многочисленных народов, к которым относится русский народ, также нуждается в бережном сохранении. Специфика России заключается в своеобразии ее этнокультурных параметров: здесь издавна сосуществовали различные народы, религии, культуры, причем отношения между ними характеризовались многообразием, активностью и толерантностью.

В настоящее время русские являются самым многочисленным этносом нашей страны (около 80% населения России). Как справедливо отметил М.Н. Губогло, «без надежной информации об идентификационном пространстве невозможно надеяться на аргументированное обоснование стратегии и политики социально-экономического и этнополитического развития нашего общества» [1, с.23].

Кроме недостаточной изученности определенные трудности в изучении заявленной проблемы обусловлены значительной численностью русского населения, неоднородностью их социального, этнокультурного и конфессионального состава, большой территориальной разбросанностью. Характерной чертой для русских как группы является значительный диапазон вариативности традиционно-бытовой культуры, обусловленный разнообразными историческими, политическими, социально-экономическими, природно-географическими и другими факторами. В связи с этим существует множество локальных региональных и специфических особенностей в культуре отдельных групп русских (этнических, социальных, конфессиональных). Если ранее для каждой из них была характерна определенная замкнутость, ограниченность брачного круга, то с первой трети XX в. началась активная ломка традиционных устоев и интенсивное смешение.

Также очевидное затруднение представляет то обстоятельство, что многое в истории и культуре русских политизировано и мифологизировано. Причем мифы, родившиеся в стародавние времена, превращаются в устойчивые стереотипы, процесс изживания которых может длиться непредсказуемо долго. «В многонациональном Российском государстве русскому народу принадлежит особая роль. Он не только создал это государство, он обеспечивает само его нынешнее существование как естественный носитель русского языка и русской культуры, без которых вся система обречена на стремительный распад. Русский народ является государствообразующим как исторически, так и демографически, и никакой другой народ не может заменить его в этой функции. России как государства и общества без русских быть не может.» [5, с.9].

Здесь возникает следующий вопрос о соотношении этнической и гражданской

идентичностей. Так, например, на VI Международной конференции «Русский вопрос: история и современность» (Омск, 2007) было указано на необходимость учитывать следующую объективную предустановку: российская идентичность не всегда может быть интерпретирована как русская, поскольку не все граждане России являются русскими. В современной гражданской идентичности русских одновременно сосуществуют несколько компонентов: российский, советский (и «бывший советский»), региональный, этнический.

Сегодня отмечается тенденция смешения «русского» и «российского» в националистических кругах, которая обостряется интерес к поиску ответа на вопрос, является ли Россия государством русских или государством всех тех, кто в нем живет. Суть разногласий сводится к вопросу: какой идентичности отдать предпочтение – общегражданской или этнической? По всей видимости, поиски новой идентификации должны быть направлены на выявление границ и нахождение взвешенной формулы взаимодействия русскости, российскости и православности как основных групповых форм самоопределения современных русских».

Между тем современные исследователи считают, что «только сознание национальной идентичности, которое формируется на основе общей истории, общих языка и культуры, только сознание принадлежности к одной нации заставляет далеких друг от друга людей, рассеянных по бескрайним пространствам, чувствовать взаимную политическую ответственность» [8, с.103].

Оказалось, что не существует сегодня однозначного ответа на вопрос: «Что значит быть русским?». Родиться в России от русских родителей, говорить на русском языке и любить щи да кашу? Некогда В.И. Даль полагал, что «ни прозвание, ни вероисповедание, ни самая кровь предков не делают человека принадлежностью той или иной народности. Дух, душа человека – вот где нужно искать его принадлежность к тому или иному народу. Чем же можно определить принадлежность духа? Конечно, проявлением духа – мыслью. Кто на каком языке думает, тот к тому народу и принадлежит» [10]. Среди основных критериев этнической идентичности в настоящее время чаще всего респондентами указываются национальная принадлежность родителей и родственников («этнические корни»), а также язык и культура, территория проживания и личные ощущения («чувствую, что я русский по духу», «потому что душа у меня русская»).

Этническая идентичность – один из самых устойчивых видов идентичностей, поскольку связана с детством человека, с семьей и родственниками. Для большинства людей она первична. Именно к ней люди возвращаются в трудные периоды своей жизни, когда рушится привычный порядок вещей и наступает дезорганизация. В системе любой этнокультуры заложен механизм воспитания у её членов не только уважения к другим культурам, но и чувство предпочтения своих культурных ценностей. Это функция защиты этнической идентичности, рассматриваемой как условие целостности и саморазвития личности.

Важным обстоятельством является и то, что этническая идентичность может расти или ослабевать под влиянием обстоятельств, в ответ на внешние условия. Как правило, источником роста этнической идентичности являются последствия межэтнических отношений. Так, ответом на обострение межэтнических отношений, на притеснения, критику этнокультурных ценностей является рост сепаратизма, явления этнорелигиозного экстремизма, вплоть до терроризма, которые, к сожалению, существуют и в нашей стране. Этническая идентичность, являясь составной частью социокультурной идентичности личности, определяется осознанием своей принадлежности к определённой этнической общности.

Г.У. Солдатова рассматривает этническую идентичность в рамках потребностно-мотивационной сферы личности и отмечает, что удовлетворение потребности в этничности связано с удовлетворением потребности в позитивной этнической

принадлежности, которая, в свою очередь, порождает статусные мотивы и мотивы в безопасности. При этом исследователь акцентирует внимание на аффективной составляющей данного феномена и отмечает, что этническая идентичность «содержит в себе слой бессознательного» [2].

Л.М. Дробижева считает, что этническая принадлежность необходима человеку для самоутверждения и полной самореализации. При этом учёный выделяет в структуре этнической идентичности помимо когнитивной и эмоциональной составляющей и поведенческую («построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях» [2, с.296]).

Нет личности внеисторической, вненациональной, каждый человек принадлежит к той или иной этнической группе. Основой социального положения каждого индивида является его культурная или этническая принадлежность. Многие исследователи признают, что этническое и религиозное сознание трудно разделить. Так, С. Леви выделяет эзотерическое содержание этнической культуры, так называемой «культуры для внутреннего пользования», скрытой от посторонних. Действительно, в поликультурной среде многие религиозные традиции и обряды зачастую воспринимаются как символы этнического своеобразия. В связи с этим, на наш взгляд, в педагогической теории и практике целесообразнее рассматривать феномен этнокультурной идентичности.

Этнокультура предполагает выработку у представителей данного этноса общности психологических черт и форм жизнеобеспечения, когнитивной ориентации, этнического самосознания, стереотипа и менталитета, являющихся функцией единой этнической картины мира.

Таким образом, современная этнокультурная идентичность русских отличается значительным многообразием, аморфностью и отсутствием четкости, зачастую не совпадает самоидентификация и реальная ситуация, этноним и происхождение, языковая, культурная и этническая идентичности. Учитывая, что процессы самоидентификации каждого отдельного человека являются результатом его социализации, инкультурации и адаптации, следует отметить, что сам процесс идентификации подвержен постоянной трансформации, а идентичность всегда множественна и ситуативна. Различные факторы заставляют человека в течение жизни пересматривать свою этнокультурную идентичность: миграция, изменения социальных условий, новые знания, им приобретаемые. Нередко оценочное отношение к национальностям, а иногда предвзятость предшествуют чётким представлениям. При формировании и расширении представлений наблюдается смягчение оценок и уменьшение предвзятости. При увеличении контактов с людьми других национальностей предвзятость также ослабевает. Причем начиная с 1990-х годов количество идентификационных номинаций постоянно растет. Гражданская идентификация – «россияне» – развита пока довольно слабо. Это напрямую связано с теми сложными и противоречивыми процессами, которые происходят в современном российском обществе.

Система образования, рассматриваемая как важнейший институт общественного воспроизводства и государственной безопасности, является по своей сути ведущим фактором сохранения и развития этнической идентичности национальных меньшинств, населяющих Россию. Кроме этого, выступая действенным инструментом культурной и политической интеграции российского общества, система образования является гарантом воспроизведения, сохранения и развития культуры, традиций и языка национальных меньшинств. Опираясь на общие тенденции мирового развития и Концепцию развития поликультурного образования в Российской Федерации, модернизация современного российского образовательного пространства призвана отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием не только российской гражданской идентичности, но и полиэтнической идентичности

российских меньшинств.

Принципиальная, с точки зрения педагогики, проблема заключается в том, что, с одной стороны, этнокультурная идентичность обеспечивает жизнь человека смыслами на разных стадиях его жизненного цикла, задает человеку одобряемые модели поведения и делает его жизнь гармоничной и устойчивой. Так, П. Смит высказывает мнение, что «этнокультурная идентификация укрепляет людей в системе смыслов, которая обеспечивает порядок и способствует обретению личного достоинства» [8]. Действительно, отсутствие идентификации означает маргинальность. С другой стороны, идентификация только со своей культурой в условиях полиэтнической среды будет предполагать сепаратизм. Следовательно, одной из главных задач современного образования является формирование позитивной этнокультурной идентичности в условиях поликультурного общества.

На наш взгляд, наиболее полное определение этого сложного феномена в современной отечественной науке приводит И.В. Малыгина: «Этнокультурная идентичность – сложный социально-психологический феномен, содержание которого составляет как осознание индивидом общности с локальной группой на основе разделяемой культуры, так и осознание группой своего единства на тех же основаниях, психологическое переживание этой общности, а также индивидуальные и коллективные формы ее манифестации» [3].

Следовательно, в структуре этнокультурной идентичности можно выделить такие компоненты, как:

1. когнитивно-смысловой – знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик;
2. эмоционально-ценностный – потребность в соответствии этнической группе, оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства;
3. рефлексивно-регулятивный (поведенческий) – реальный механизм не только осознания, но и проявления себя членом определенной группы.

Наиболее критическим периодом в жизни человека, который можно обозначить как этап выбора между двумя альтернативными стратегиями межкультурного взаимодействия (мультикультурализм или национализм), на наш взгляд, является старший подростковый возраст (14-16 лет). Этнокультурная идентичность подростков является сложным психологическим образованием, характеризующимся направленностью этнических установок, целостностью и противоречивостью национального самоопределения, степенью включенности в контекст национальной культуры и ее позитивном восприятии.

Говоря о феномене этнокультурной идентичности в отечественном образовании, следует подчеркнуть отмечаемое многими авторами противоречивое отношение к теории и, особенно, к практике мультикультурализма: диапазон мнений о правомерности применения на практике идей мультикультурализма в нашей стране колеблется от полного, весьма эмоционально излагаемого неприятия этого чужеродного явления, до призывов распространить эту либеральную по своей сути концепцию существования полиэтнического государства на практику межэтнических отношений в Российской Федерации.

В настоящее время в связи с активизацией социокультурных рисков, нарастанием миграционной активности в мире происходит эволюция оценок роли и значения мультикультурализма. Так, если академик РАН В.А. Тишков в середине 1990-х годов политику многокультурности оценивал однозначно положительно и пытался прогнозировать её достижения, то в своих новейших публикациях он однозначно и очень жёстко критикует мультикультурализм, считая его неприемлемым для российской действительности [8, с. 231].

При этом в федеральных государственных образовательных стандартах образования третьего поколения впервые чётко сформулирован социальный заказ на формирование позитивной этнокультурной идентичности и определены ключевые социальные и педагогические понятия, относящиеся к сфере «национального вопроса»: «национальное самосознание (идентичность)», «формирование национальной идентичности», «многообразии культур и народов», «межэтнический мир и согласие».

Мы считаем, что основными педагогическими условиями, обеспечивающими формирование позитивной этнокультурной идентичности учащихся, являются: приобщение учащихся к этнической культуре в единстве таких ее составляющих, как этнические знания, этнические отношения, этническое взаимодействие, разработка учебных материалов, направленных на формирование этнической идентичности и адаптированных к особенностям учащихся.

Таким образом, считая задачу формирования позитивной этнокультурной идентичности старшеклассников актуальной для отечественной системы образования, на наш взгляд, следует отметить необходимость её модернизации. Мы полагаем, что требуется сосредоточить внимание на воспитательной составляющей образовательной системы с учетом этнокультурных ориентиров. Необходимо пропорциональное освоение учащимися общечеловеческих и этнокультурных ценностей, побуждение учащихся к активному взаимодействию с представителями иных этнокультур.

Представляется, что мощным действенным потенциалом, стимулирующим движение и достижение полноценной позитивной этнокультурной и развитой гражданской идентичности в системе образования обладают средства и методы проблемного обучения. В процессе организации проблемных занятий в рамках педагогической работы по формированию этнокультурной и гражданской идентичности важно учитывать принципиальные предположения:

1) формирование идентичности как таковой является важным, но трудно диагностируемым компонентом воспитательной деятельности (как и другие личностные УУД);

2) среди современных родителей наблюдается тенденция непонимания значимости воспитания у детей гражданских качеств как следствие некой деформации родительского сознания в условиях размытости и неопределенности ценностных ориентиров в обществе; а также в настоящее время идет процесс отчуждения семьи от образовательных учреждений, усиливается недоверие родителей к школе;

3) низкая мотивация обучающихся к гражданско-патриотической тематике (среди молодежи часто звучит убеждение «Россия – слабая страна»);

4) неполное использование воспитывающего потенциала гуманитарных учебных предметов;

5) низкий уровень школьного самоуправления: нет ученической организации, органа ученического управления;

6) низкий уровень вовлеченности учащихся школ в социально активные виды деятельности;

7) тематика проектов школы редко связана с гражданско-патриотической тематикой (сами обучающиеся не предпочитают).

Примерный «портрет выпускника российской школы» в рамках нового государственного образовательного заказа выглядит так:

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;

- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;
- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

Процесс становления идентичности (как гражданской, социальной, так и личностной) совпадает с процессом социализации в целом. Становление гражданской идентичности закладывает основы нравственности личности. Формируются представления о Родине, о родной культуре, а также о формах поведения, необходимых для успешного функционирования человека в обществе. Основными понятиями являются Отечество, малая Родина, семья. Этим самым задаются уникальные ориентиры процессу гражданской идентификации каждого конкретного ребенка.

Среди факторов формирования этнокультурной и гражданской идентичностей можно назвать следующие:

- общее историческое прошлое (общая судьба), воспроизводящееся в мифах, легендах и символах;
- общий язык, являющийся средством коммуникации и условием сохранения ценностей;
- общая культура, построенная на определенном опыте совместной жизни,
- переживание совместных эмоциональных состояний, связанных с реальными ситуациями в стране (к примеру, совместное празднование государственного юбилея – 70-летия Великой победы) и др.

В современных условиях особую актуальность приобретает проблема приобщения родителей к формированию личности ребёнка, привитие ребенку таких нравственных качеств, как уважение к окружающим людям, порядочность, честность, готовность к преодолению трудностей и жизненному оптимизму. Особенно важна совместная работа обучающихся и членов их семей. Именно это обеспечивает метод проектов.

Среди разных подходов для организации проектов особо выделим деятельностный подход. Теория деятельности, основанная А.Н. Леонтьевым (или деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский) широко применяется в системе общего образования. Собственно сам метод проектов (или технология проектной деятельности) относится к деятельностному подходу.

Вторым важным подходом является компетентностный подход, обеспечивающий формирование компетентной личности в современном мире. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы.

В качестве планируемых результатов участия в деятельности по формированию гражданской и этнокультурной идентичностей посредством организации проблемных форм в педагогическом процессе мы предполагаем достижение следующих качественных показателей:

на уровне личности:

- становление ценностных ориентаций и гражданской позиции: воспитание уважения к культуре народов, проживающих на территории РФ через обогащение социального опыта каждого участника (проект «Народы России»);
 - развитие коммуникативных навыков (командные игры, диспуты, защита проектов);
 - повышение уровня мотивации к изучению и проектной деятельности;
 - приобретение навыков проектной работы: поиска и обработки информации, публичного выступления.
- на уровне коллектива:
- развитие навыка социального взаимодействия – взаимоуважения и взаимовыручки среди членов коллектива в ходе подготовки и защиты проекта;

- оказание позитивного влияния на становление гражданской позиции обучающихся и их ценностной ориентации;
- повышение социального статуса некоторых обучающихся;
- укрепление семейных отношений через совместное участие в работе над проектами.

Таким образом, при формировании личностных универсальных действий именно проектная деятельность создает необходимые условия для возникновения, как говорил И. Ильин «естественной предметной радости», и «подлинного духовного опыта» маленького человека. Поэтому мы считаем, что в логике педагогической работы с такими трудными и многоплановыми феноменами, как конструкты этнокультурной и гражданской идентичности, которые претендуют при освоении их человеком в качестве сущностных сторон собственной Я-концепции, они вполне способны актуализировать ценностное отношение обучающихся к своей этнической группе, согражданам, России и российскому обществу.

Одним из оптимальных средств реализации может выступать метод проектов, т.к. именно он позволяет:

- обеспечить на практике два основных подхода к образованию: деятельностный и компетентностный;
- формировать информационные, коммуникативные и социальные, т.е. ключевые компетентности учащихся, имеющих универсальное значение для различных видов деятельности, что предусмотрено в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования;
- активизировать мотивацию учащихся и участие родителей, обеспечивает взаимодействие семей в процессе работы над проектом (опосредованный результат);
- оценить «движение» обучающихся внутри предмета (проекты само и взаимно оцениваются при защите проекта, подробно показывается комментированная оценка педагога); организовывать коллективный анализ совместной деятельности;
- обеспечить реализацию личности каждого, утверждение его достоинства, достижение успеха, признание товарищами; есть возможность сравнить успехи каждого в течение года и даже нескольких лет;
- учесть возрастные и индивидуальные особенности детей, межличностные отношения обучающихся, их психологическую совместимость, значимость друг для друга, способность и готовность к независимости своей позиции;
- создавать специальные ситуации, позволяющие высказывать свои суждения, оценку, выразить свою собственную позицию, точку зрения;
- обучать обучающихся культуре общения, навыкам совместной работы: слышать другого и самому говорить так, чтобы быть услышанным, считаться с мнением товарищей, уметь спорить и приходить к общему решению, уметь доброжелательно высказывать свое мнение;
- обучать организаторской деятельности и самоорганизации.

Все вышеперечисленное вполне согласуется с новыми реалиями современного образования, которые обусловлены историческим моментом развития российского общества, когда успехи и успешность ученика в школе определяют его успешность и за ее пределами. При этом проводить «политику идентичности» надо, но начинать ее надо с верха и параллельно ведя работу с родителями. Поскольку ученик приходит в школу с моральным и социальным багажом, данным ему в семье, то одному только педагогу и даже школе в целом решить проблему идентичности и сопричастности ученика не получится. Учащимся мало только знать, надо понять, прочувствовать, пережить и принять. Нужно жить и расти в гражданском обществе, чтобы стать настоящим Гражданином своей страны. Должно быть воспитывающее пространство в семье, школе, обществе, в государстве. Это пространство не надо специально создавать – это должно быть нормой жизни, которую ребёнок примет как таковую с самого детства. Но

придёт ли общество к таким нормам? – это вопрос.

Список литературы

1. Губогло М.Н. Идентификация идентичности: Этносоциологические очерки / М.Н. Губогло. – М.: Наука, 2003. – 764 с.
2. Дробижева Л.М. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов / А.Р. Аклаев, Л.М. Дробижева, В.В. Коротева, Г.У. Солдатова. – М.: Мысль, 1996. – 382 с.
3. Малыгина И.В. Этнокультурная идентичность: (Онтология, морфология, динамика): дис. ... д-ра филос. наук: 24.00.01 / И.В. Иалыгина. – М.: МГУИК, 2005 – 305 с.
4. Парижская Хартия для новой Европы (Париж, 19-21 ноября 1990 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2541028/>
5. Русские / Отв. ред. В.А. Александров, И.В. Власова, Н.С. Полищук. – М.: Наука 2003. – 828 с.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учеб. для вузов / Т.Г. Стефаненко. – М.: Академический проект, 1999. – 320 с.
7. Тишков В.А. О культурном многообразии / В.А. Тишков // Этнографическое обозрение. – 2005. – № 1. – С. 3-25.
8. Тишков В.А. Российский народ: Книга для учителя / В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.
9. Smith P. Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers / P. Smith. – N.Y.: Holt, Rinehalt & Winston, 1975. – P. 32.
10. <http://www.pravoslavie.ru/49104.html>.

УДК 378

Мерзон Е. Е.¹, Асхадуллина Н.Н.²

¹директор Елабужского института (филиала)

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Елабуга

E-mail: emerzon@mail.ru

²аспирант кафедры педагогики

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Россия, г. Елабуга

E-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

**РИСКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ: НОВЫЙ
ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ РАЗВИТИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье изложены основные подходы к сущности содержания стратегии инновационного развития педагогического образования. Установлено, что рискологическая компетенция будущего учителя как составляющая стратегии инновационного развития педагогического образования - императив развития педагогического творчества, поиска нестандартных решений и ответственности за них.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, педагогическая стратегия, педагогический риск, рискологическая компетенция

Merzon E. E.¹, Askhadullina N.N.²

¹direktor of the Yelabuga institute (branch)

FGAOUU WAUGH "The Kazan (Volga) federal university" Russia, Yelabuga

E-mail: emerzon@mail.ru

²aspirant of department of pedagogics of the Yelabuga institute (branch)
FGAOOU WAUGH "The Kazan (Volga) federal university"
E-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru

**RISKOLOGICHESKY COMPETENCE OF THE TEACHER: NEW
VIEW OF THE DEVELOPMENT PROBLEM
PEDAGOGICAL EDUCATION**

Abstract. The article describes the basic approaches to the consideration of the content of the strategy of innovative development of the pedagogical education. Found that the riskological competence of the future teacher as a part of the strategy of innovative development of the pedagogical education is the imperative of development of the pedagogical creativity, the search for unconventional solutions and responsibility for them.

Keywords: the innovative activity of the teacher, pedagogical strategy, the risk of the teacher, risk-recognizing competency

На современном этапе развития цивилизации основным фактором прогресса стали выступать не средства производства, а знания и новые идеи, обеспечивающие выпуск интеллектуальной, конкурентоспособной продукции надлежащего качества. В связи с этим педагогическое образование рассматривается как компонент производительных сил общества, направленный на формирование человеческого капитала.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года стратегической целью государственной политики в области образования обозначено повышение доступности качественного непрерывного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина, и определены следующие приоритетные задачи развития образования: обеспечение инновационного характера базового образования; модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития; создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров; формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг [5].

Цель и задачи государственной политики направляют вектор образования на формирование и поддержку интеллектуально-творческого потенциала в условиях инновационного развития социально-экономических систем. Инновационно-творческий потенциал рассматривается нами как ключевой фактор экономического роста и национальной конкурентоспособности. Выяснено, что наличие мощных интеллектуальных ресурсов и творческий подход к их использованию служит основой для инновационного прорыва. Поэтому современный педагог должен уметь на высоком уровне, комплексно и творчески решать сложные профессиональные задачи [8, с. 81].

Академик В.И. Андреев подчеркивал, что под инновацией следует понимать то новое, оригинальное, что вводится в учебно-воспитательный процесс школы, а способы этого введения различны [2, с. 432].

В исследовании Н.Б. Пугачевой отмечается, что инновация (нововведение) – это конечный результат внедрения новшества (оформленного результата исследований, разработок, экспериментальных работ) с целью изменения объекта управления и повышения его эффективности [12, с. 16].

Установлено, что потребность в постоянном обновлении является одной из главных предпосылок инновационной деятельности. Инновационная деятельность определяется Н.Б. Пугачевой как процесс разработки, оформления, внедрения новшеств с целью повышения конкурентоспособности управляемого объекта. При этом подчеркивается, что новшество – это средство преобразования [12, с. 16].

Однако, в настоящее время, несмотря на активизацию инновационных процессов в педагогическом образовании, выявлено, что учителя проявляют низкую

восприимчивость к инновациям, не раскрывая в полном объеме интеллектуально-творческий потенциал. Так, проведенный нами опрос 459 учителей российских школ показал, что 78% негативно относятся к инновационной деятельности, ссылаясь на то, что на них будет возложена ответственность за результаты педагогического новшества. Только 22% опрошенных осознают значимость преобразований в системе образования.

Кроме того, результаты анкетирования, проведенного членами научно-исследовательской лаборатории инновационной педагогической деятельности Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, показали, что только 20,95% опрошенных учителей заняты разработкой собственных педагогических новаций, а 74,42% респондентов копируют чужие новшества [14, р. 2607]. Наше исследование показало, что одной из причин низкой инновационной активности учителей является отсутствие у них мотивации к преобразованиям [3].

Исследуя технологию образовательного форсайта, как организационно-управленческой инновации, Н.Б. Пугачева отмечает, что очень важным навыком человека будущего станет самомотивация. Ни один работодатель или научный совет не может заставить человека совершить карьерный прорыв – только он сам [13, с. 66]. И действительно, не вызывает сомнения тот факт, что только собственные усилия имеют максимальное воздействие на результаты человеческой деятельности, а тем более в освоении, разработке и внедрении новшеств. Объясняется это тем, что личность более мотивирована к преобразованиям при наличии выбора наиболее предпочтительных альтернатив из множества возможных и отсутствии ограничений в этом выборе.

Все изложенное, позволяет говорить о психологических барьерах в процессе развития инновационной деятельности. Выяснено, что психологические барьеры, препятствующие учителям в освоении и распространении педагогических новшеств, создают риски фальсификаций и имитаций этих новшеств как ответ на возникающие противоречия. Желание учителя оставаться в «зоне комфорта» («не нужно ничего менять, меня и так все устраивает») не вызывает у него потребности в инновационной деятельности, и, как следствие, свидетельствует о неэффективности профессиональных действий.

Наличие психологических барьеров, препятствующих учителям в освоении и распространении педагогических новшеств, и актуализирует процесс формирования рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования. Опираясь на точку зрения А.Н. Лунева и Н.Б. Пугачевой, мы рассматриваем педагогическую стратегию как процесс, протекающий во времени, то есть совокупность целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата в соответствии с поставленной целью [6, с. 12].

Рискологическая компетенция как составляющая стратегии инновационного развития педагогического образования – это способность учителя к постановке и решению педагогических задач в ситуации неопределенности и обеспечению минимизации негативных последствий субъективно нетипичных действий в разработке, оформлении, внедрении педагогических новшеств.

В ходе исследования также было установлено, что одной из наиболее заметных тенденций инновационного развития современного педагогического образования является усиление роли его персонификации. Выяснено, что характерными признаками процесса персонификации выступают: 1) индивидуализация образовательных траекторий обучающихся; 2) усложнение образовательных систем; 3) отступление учителя от традиционно регламентированных действий (алгоритмов) профессиональной деятельности; 4) усиление творческого компонента в содержании деятельности учителя.

Персонификация образования выявляет противоречие между алгоритмизацией деятельности учителя, гарантирующей качество предоставляемых образовательных

услуг, и усилением творческой составляющей педагогической деятельности, позволяющей выходить за пределы установленных рамочных границ профессиональных стандартов. По этому поводу, еще А.И. Пригожин отмечал, что традиции формируются в общественном сознании как некие нормы, доходящие порой до предрассудков. При этом он указывал на то, что охранительная роль норм очень функциональна, ибо придает стабильность, определенность социальным отношениям. Но не менее функциональной, считал ученый, бывает и их замена. Нормы, по мнению А.И. Пригожина, эволюционируют под воздействием изменения условий, отношения к ним их носителей, выдвижения альтернатив [10, с. 769.]. В этой ситуации «учитель-творец» объективно сталкивается с наличием многочисленных рисков.

Понятие «риск» рассматривается нами как ответ на актуальную потребность в разрешении противоречий при неясном (альтернативном) развитии противоположных тенденций в конкретных социально-педагогических условиях [1, с. 15]. Поэтому развитие профессиональной карьеры учителя будет успешным при условии его готовности к инновационной деятельности, насыщенной многочисленными рисками.

В Профессиональном стандарте педагога в совокупность характеристик его деятельности включены готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. Авторы данного стандарта справедливо отмечают, что от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил [11, с. 2].

Следовательно, включение в содержание профессиональной подготовки будущего учителя учебного материала по основам педагогической инноватики и рискологии позволит сформировать умения и навыки проектирования, выявления рисков, организации инновационной деятельности, подведения итогов (анализа), минимизации степени негативных последствий его действий.

Обобщая изложенное отметим, что насыщенность инновационной педагогической деятельности рисками актуализирует необходимость подготовки будущих учителей к эффективному решению практико-ориентированных задач [9] и обуславливает потребность в формировании у будущих учителей рискологической компетенции в процессе их подготовки к инновационной педагогической деятельности [4] как актуальной задачи теории и практики педагогического образования. Соответственно, образовательная среда педагогического вуза должна направить вчерашнего выпускника школы в русло профессионального становления его как учителя [7, с. 171], обеспечивая, тем самым, рост интеллектуально-творческого педагогического потенциала в отечественном образовании.

Таким образом, формирование рискологической компетенции будущего учителя как составляющей стратегии инновационного развития педагогического образования выступает императивом развития педагогического творчества, поиска нестандартных решений и ответственности за них.

Список литературы:

1. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – С. 381.
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
3. Асхадуллина Н.Н. Мотивационная готовность учителей к инновационной деятельности как условие снижения рисков в процессе внедрения педагогических новшеств // Казанский педагогический журнал. 2015. – №4-2 (111). – С.267-270.
4. Асхадуллина Н. Н. Сущность и структура рискологической компетенции будущих учителей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2016. – №1(89). – С.61-70.
5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утверждённая распоряжением Правительства РФ от

- 17.11.2008 N 1662-р // "Собрание законодательства РФ", 24.11.2008, N 47, ст. 5489.
6. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Социальная практика как философское основание педагогического стратегирования в техническом вузе // Общество: философия, история, культура. – 2013. – № 4. – С. 11-16.
 7. Мерзон Е.Е. Образовательная среда как фактор формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Молодой ученый. – 2011. – №10. Т.2. – С. 170-172.
 8. Мерзон Е.Е. Проблемы формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов: научное издание. Курск. – 2011. – № 9(63). – С.81-82. URL: <http://jurnal.org/articles/2011/ped35.html> (дата обращения: 06.03.2015).
 9. Merzon, E. E., Panfilov, A. N., Panfilova, V. M. (2014). Organizational-Pedagogical Conditions to Form the Foreign Competence in Students with the Features of Linguistic Giftedness. International Education Studies, 2015, Vol. 8, No2, p.p. 176-185 [Electronic version]. Available at : http://kpfu.ru/staff_files/F1995803994/International.Education.Studies.Kanada.yanvar.pdf (accessed 11 September 2015).
 10. Пригожин А.И. Методы развития организаций. – М.: МЦФЭР, 2003. – 863 с.
 11. Профессиональный стандарт педагога (проект) [Электронный ресурс]. URL: [минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf) (дата обращения: 21.12.2015).
 12. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань: Казанский государственный педагогический университет, 2004. – 37 с.
 13. Пугачева Н.Б. Форсайт как составляющая управления современным профессиональным образованием // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2010. – № 1 (2). – С. 65-69.
 14. Savina, N. N. (2014). The Teachers' Willingness To Create Highly Intelligent Educational Innovations. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191 (2015), p.p. 2605-2608 [Electronic version]. Available at : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815025124> (accessed 4 October 2015).

УДК 378.147, 004.9

Миннегалиева Ч.Б.

к.п.н., доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Россия, Казань

E-mail: mchulpan@gmail.com

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация: В данной работе приводятся примеры разработки учебных моделей при помощи системы компьютерной алгебры Wolfram Mathematica. Модели могут применяться в электронном обучении. Рассматриваются этапы создания интерактивных визуализаций студентами.

Ключевые слова: система компьютерной алгебры, интерактивная модель, электронный образовательный ресурс, электронное обучение

Minnegalieva Ch. B.

associate professor, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University»,
Russia, Kazan

INTERACTIVE VISUALIZATIONS IN LEARNING

Abstract: This article presents examples of educational models. The models was developed using the Computer Algebra System Wolfram Mathematica. Models can be applied in E-learning. This article describes the stages of creating interactive visualizations.

Keywords: Computer Algebra System, interactive model, electronic educational resource, E-learning

В настоящее время системы компьютерной алгебры (математические пакеты) широко используются в учебном процессе вузов и при проведении научных исследований [4, с.73]. Они способны производить символьные вычисления, работать с двумерной и трехмерной графикой. Нами изучена возможность использования систем компьютерной алгебры при заполнении базы заданий электронного образовательного ресурса [2]. Также данные системы предоставляют возможность создания учебных моделей, функциональных интерактивных визуализаций. Например, разработчики системы компьютерной алгебры Wolfram Mathematica на своем сайте разместили более 10000 интерактивных демонстраций по разным дисциплинам [5]. Ранее нами рассматривалось создание учебных моделей для школьного курса математики [3].

Первая версия системы компьютерной алгебры Mathematica появилась в 1988 году. С каждой версией добавлялись новые функции. Mathematica 8 и Mathematica 9, Mathematica 10 (начиная с Mathematica 6) расширили возможности для разработки интерактивных динамических моделей, для организации диалога с пользователем. Нами изучено использование системы компьютерной алгебры Wolfram Mathematica и продукта Wolfram Development Platform для создания интерактивных визуализаций, лекционных демонстраций по разным дисциплинам. Разработан курс по выбору «Информационные технологии создания лекционных демонстраций в системах компьютерной математики». В рамках данного курса студенты обучаются приемам работы с функциями групп Functional Programming, Procedural Programming, Function Visualization, Dynamic Visualization, Custom Interface Construction. Знакомятся с примерами интерактивных визуализаций и использования элементов управления, применения многочисленных опций, позволяющих управлять разными аспектами визуализации. К завершению курса студенты должны уметь разрабатывать модели для использования в учебном процессе. Такие задания способствуют развитию общепрофессиональных компетенций в подготовке бакалавров, например, такой, как способность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования.

Как отмечают Нуриев Н.К. и др. [1, с.549], успех или неудача в решении любой проблемы конкретным человеком зависит от качества его знаний в области решаемой проблемы, качества развития его способностей, которые на практике проявляются как умения и навыки, а также от сложности самой решаемой проблемы. Авторы считают, что необходимы определенные уровни развития формализационных, конструктивных и исполнительских способностей, а также усвоенные соответствующие знания не ниже определенного качества.

Для того чтобы обучаемый мог составить план создания модели, у него должны быть развиты исполнительские способности, умения и навыки работы в системе Mathematica. Поэтому курс начинается с изучения возможностей пакета.

В начале рассматриваются особенности функционального программирования в Mathematica. Система включает большой набор функций, которые реализуют сложные математические преобразования, современные численные и аналитические вычислительные методы. Внутреннее представление всех вычислений основывается на применении полных форм выражений, представленных функциями. Mathematica

реализует функциональный метод программирования как главный. Суть такого программирования заключается в использовании в ходе решения задач только функций. Функции подразделяются на встроенные в ядро системы внутренние функции (например, $\text{Cos}[x]$) и функции, заданные пользователем. Есть возможность создания функций со специальными свойствами – чистых и анонимных функций. Чем больше функций будет изучено студентами, тем проще им будет выбрать наиболее оптимальные из них при создании моделей.

Далее рассматривается процедурное программирование в Mathematica. В основе процедурного программирования лежит понятие процедуры как законченного программного модуля и типовых средств управления: циклов, условных и безусловных выражений и т.д. Процедурный подход является распространенным в программировании, в Mathematica обеспечена его поддержка. Однако программирование и в этом случае остается функциональным, поскольку элементы процедурного программирования заданы в виде функций. Функции данного раздела позволяют сравнить возможности математических пакетов и других изучаемых языков программирования.

Особое внимание уделяется вопросам визуализации функций. Система строит двух- и трёхмерные графики функций и дискретных наборов данных. Mathematica имеет целый ряд функций для работы с двумерной и трёхмерной графикой. У них есть обязательные и необязательные аргументы. Необязательные аргументы графических функций – опции, они определяют стиль оформления, повышают наглядность и информативность. Для работы над моделями необходимо знать основы использования элементов управления. Функция `Manipulate []` позволяет визуализировать зависимость выражения от параметров. Изучаются многочисленные элементы управления: ползунки (слайдеры – `Slider`), несколько видов кнопок (`Checkbox`, `RadioButton`) и т. д. Они делают возможной организацию удобного пользовательского интерфейса. Отдельно изучается программирование ввода-вывода и создание диалоговых окон, где исследуются функции (команды) для организации диалога с пользователем, для ввода параметров, различные формы вывода результатов. Основательное изучение всех перечисленных выше разделов приводит к тому, что разработки студентов получаются качественными и рациональными.

Создание модели происходит в следующем порядке. Пусть дано задание (оно предлагается студентам в конце изучения курса): «Необходимо построить треугольник, одна вершина которого находится в начале координат, положение точек, являющихся двумя другими вершинами, может менять пользователь. Выводить на экран текущее значение площади данного треугольника».

Отметим, что для студентов с высоким уровнем развития формализационных способностей задание может быть предложено в обобщенном виде: «Построить модель, демонстрирующую зависимость значения площади треугольника от расположения точек на плоскости». В этом случае студент сам должен преобразовать проблему в известную задачу, продумать, как наилучшим образом показать модель на экране.

Далее для построения модели студент должен составить план, демонстрируя свои конструктивные способности: «Площадь треугольника можно вычислить, найдя половину произведения длин двух сторон и значения синуса угла между ними. Укажем три линии (`Line`), соединяющие вершины треугольника. Одна вершина – точка $(0, 0)$, две другие – $v1$ и $v2$ определяются с помощью элемента управления `Locator`. Для нахождения длин векторов и угла между векторами воспользуемся встроенными функциями `Mathematica Norm` и `VectorAngle`».

В конце студент реализует составленный план, получая в результате код и соответствующую модель:

```
d = {0, 0};
```

```

S[a_, b_] := 0.5*Norm[a]*Norm[b]*Sin[VectorAngle[a, b]]
Manipulate[
Graphics[{Line[{d, v1}], Line[{v1, v2}], Line[{v2, d}]},
PlotRange -> {{-5, 5}, {-5, 5}}, ImageSize -> 400, Axes -> True,
PlotLabel -> Style["Площадь треугольника равна " NumberForm[S[v1, v2],
{4, 1}],18]],
{{v1, {1, 2}}, {-5, -5}, {5, 5}, Locator},
{{v2, {-4, 1}}, {-5, -5}, {5, 5}, Locator}]

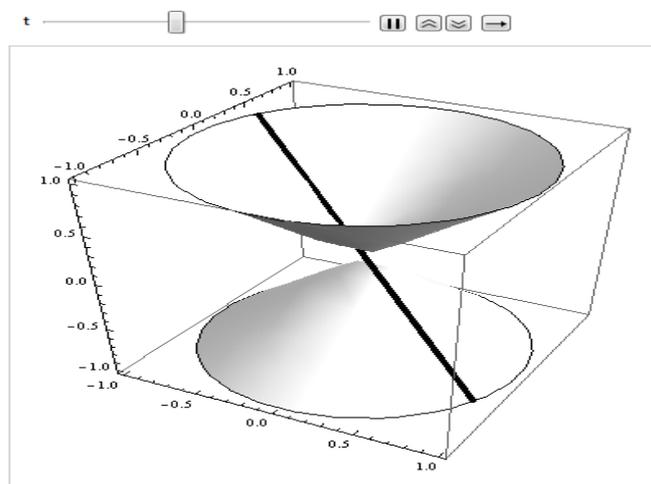
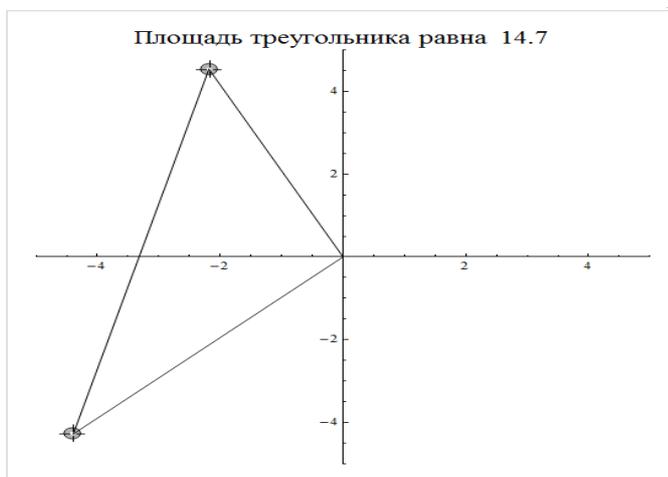
```

Другой простой пример: показать коническую поверхность, образуемую движением прямой. Обучаемый в динамике может посмотреть движение образующей прямой.

```

Animate[Show[ ContourPlot3D[ x^2 + y^2 - z^2 == 0, {x, -1, 1}, {y, -1, 1}, {z, -1, 1},
Lighting -> "Neutral"], Graphics3D[{{Black,
Cylinder[{{-Cos[t], - Sin[t], -1}, { Cos[t], Sin[t], 1}],0.02}]]], {t, 0, 2 Pi}]

```



В системах компьютерной алгебры код получается емким, решение достаточно сложных задач может в результате разместиться в небольшом количестве строк. Варианты заданий могут быть, например, такие: «Построить отрезок так, чтобы пользователь мог изменять положение точек, являющихся концами отрезка. Выводить текущее значение абсциссы середины отрезка», «Построить вектор с началом в точке (0, 0) так, чтобы пользователь мог изменять положение точки, являющейся концом вектора. Выводить текущие положения точек, являющихся проекциями вектора на оси координат и текущие координаты вектора», «Построить четырехугольник, две вершины которого находятся на оси ординат, положение двух других может менять пользователь. Выводить текущие значения длин диагоналей», «Пользователь вводит

координаты точки на плоскости. Программа должна определить, принадлежит ли точка заданной области координатной плоскости. Продемонстрировать с помощью чертежа» и другие.

Следующий вид работ – это разбор кода готовых визуализаций. В данном случае используются модели, размещенные на сайте [5]. Студентам предлагается ознакомиться с моделями, которые разработаны другими авторами. Они изучают код, вспоминают порядок работы с функциями, которые используются при построении данной модели. Предлагают свой вариант разработки или варианты усовершенствования существующего кода. Объясняют поэтапное создание модели и в конце знакомят с результатами остальных студентов группы. В этом случае разбираются модели по определенным разделам высшей математики, физики, химии. Например, баллистическое движение, движение искусственного спутника Земли, строение молекул, преломление лучей на границе двух сред, теоремы геометрии, свойства поверхностей.

Сегодня дистанционные образовательные технологии повсеместно используются в учебном процессе. Преподаватели и учителя создают электронные образовательные ресурсы на специальных платформах, таких, как Moodle, Blackboard. Часто создаются персональные сайты, учебные материалы могут размещаться на сайтах образовательных учреждений. Интерактивные модели удобно размещать на веб-страницах, используя возможности Wolfram Development Platform. Для этого необходимо зарегистрироваться на сайте [6], где предлагаются разные варианты работы, можно использовать свободное (бесплатное) использование. Пользователь может работать аналогично тому, как бы он работал в обычной версии Wolfram Mathematica. Необходимо в рабочем блокноте создать модель, выбрать Deploy → Embeddable Content, указать необходимость интерактивного веб-контента. Платформа создает объект в облаке, позволяет скопировать код (ссылку на данный объект) и разместить его на своей веб-странице. Тогда изучение теоретического материала на странице сайта можно будет дополнить созданными интерактивными моделями.

Список литературы

1. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д., Крылов Д.А. Дидактическая инженерия: метрическая оценка академической компетентности по технологии обучение-тест / Образовательные технологии и общество. – 2015. – Т.18 – №3 – С.548-573
2. Миннегалиева Ч.Б. Приемы повышения эффективности электронных образовательных ресурсов / Образование и саморазвитие. – 2014. №2(40). – С.105-108.
3. Миннегалиева Ч.Б. Создание интерактивных моделей при помощи Wolfram Programming Cloud / Математика в школе. – 2015. – № 7. – С. 32-36.
4. Хабибуллина Г.З., Хайруллина Л.Э., Фадеева Е.Ю. Применение системы Mathematica в процессе изучения основных разделов математических дисциплин / Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 2(109). – С.73-77
5. Интерактивные демонстрации [Электронный ресурс] – <http://demonstrations.wolfram.com/> Дата обращения: 10.03.2016.
6. Работа с Wolfram Development Platform <http://www.wolfram.com/development-platform/>

УДК 37.013

Миннуллина Р. Ф.

к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»,

Россия, г. Елабуга

E-mail: mrozaliya54@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Г. ТУКАЯ

Аннотация: в статье рассматривается деятельность Г. Тукая как педагога. Анализируются его стихи, статьи, где поднимается проблема образования и воспитания татарского народа. Особое внимание обращено на роль поэта в развитии народного образования среди татар; в борьбе за создание народной школы, в развитии педагогической мысли.

Ключевые слова: татарский народ, родной язык, стихи, статьи поэта, творчество, писатель, знания, молодежь, обучение, воспитание.

Minnullina R. F.

k.p.n., Associate Professor pedagogy

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: mrozaliya54@yandex.ru

PROBLEMS OF EDUCATION IN THE WORKS G. TUKAI

Abstract: The article deals with pedagogical activity G. Tukai. Analyzed his poems, articles, which raises the problem of education and training of the Tatar backgammon. Particular attention is drawn to the poet's role in the development of public education among the Tatars, in the struggle for the establishment of public school in the development of educational thought.

Keywords: Tatar people, native language, poetry, poet article, creativity, writer, knowledge, youth, training.

Габдулла Тукай, великий татарский был не только поэтом и писателем, был также педагогом, воспитателем своего народа. Поэт оказал большую роль в развитии образования, в борьбе за создание школы, в развитии педагогической мысли в республике. Взгляды на цели и средства воспитания и образования мы находим не только в специальных педагогических сочинениях, статьях, но и в педагогических произведениях. В его творчестве широко отразились мысли о воспитании и обучении молодого поколения.

Поэт не переставал думать о детях. Какими же путями разрешить задачи воспитания и образования подрастающего поколения? В первую очередь, по мнению Тукая, необходимо создание школы, отвечающей интересам народа, школы, которая должна стать основой воспитания и вооружать молодежь реальными знаниями. Эти школы должны быть школами родного языка.

В то время родной татарский язык не изучался в мектебах и медресе. Арабский язык считался основой магометанской образованности как язык корана и мусульманского вероучения. Литературным языком был объявлен так называемый «тюрки тел». Языком «тюрки тел» пользовалось мусульманское духовенство и небольшой круг татарской интеллигенции, получившей образование в медресе восточных стран [8, с.56].

На арабском языке печаталось большинство учебных книг, писались деловые бумаги и даже письма. Г. Тукай считал, что это отрицательно влияет на распространение грамотности среди населения. «Учителя и учащиеся встречали огромные трудности при обучении чтению и письму, тратили массу времени непроизводительно. Это отбивало охоту у детей учиться, задерживало, тормозило развитие культуры среди народа» [8, с.88].

Передовая часть татарского народа боролась за очищение татарского литературного языка от арабской, персидской и турецкой лексики, за сближение с культурой великого русского народа, против идей пантюркизма и панисламизма.

«Именно эти прогрессивные устремления характеризовали собой борьбу К. Насыри, а за тем Г. Тукая, Ш. Камала, Г. Камала и других крупнейших татарских поэтов и писателей за создание татарского национального литературного языка» [5,с.45].

Сам Г. Тукай знал арабский, персидский языки, в совершенстве владел турецким, но он не пошел по пути тех татарских интеллигентов, которые пренебрегали родным татарским языком, ратовали за усиление роли восточных языков в культурной жизни татар или же стояли за создание «общетюркского» языка.

Поэт резко критиковал тех, кто засорял язык непонятными народу терминами, кто, без нужды пользуясь арабской лексикой, превращал народный татарский язык в непонятный ему «чертовский язык». В научном исследовании «Народное творчество» («Халык әдәбияты») (1910 г.) поэт с горечью писал о том, что прекрасный и богатый язык народа игнорируется, что вместо образцов народного творчества молодежи предлагают для изучения произведения, в которых «нет ни духа народного, ни его языка»[9,с. 89].

Г. Тукай видел одну из причин отсталости народа в игнорировании татарского литературного языка. Знание родного языка, его преподавание и изучение в школе открывают перед народными массами широкие возможности для овладения богатствами культуры. Произведение Г. Тукая «Родной язык» - гимн родному языку:

Родной язык - святой язык, отца и матери язык,
Как ты прекрасен! Целый мир в твоём богатстве я постиг!
Качая колыбель, тебя мне в песне открывала мать,
А сказки бабушки потом я научился понимать.
Родной язык, родной язык, с тобою смело шел я вдаль,
Ты радость возвышал мою, ты просветлял мою печаль.

(Перевод С. Липкина).

Г. Тукай создал на родном языке прекрасные произведения, благодаря этому было положено начало изучению татарского языка в школе. Чтобы привить детям любовь к татарской литературе, к чтению книг, чтобы это стремление превратить в потребность, нужно было не только разъяснить значение родного языка, но и дать детям соответствующие их возрасту, доступные их пониманию высокохудожественные произведения. Он первый из татарских писателей поставил и разрешил эту задачу. Его произведения, как а «Шурале», «Водяная ведьма», «Сон мужика», «Кисанька», «Осень», «Нищий», «Ласточка», «Сказка о козе и баране», «Японская сказка» и многие другие, воспитывают в детях чувство прекрасного, любовь к Родине, к труду, к родному языку. Они знакомят их с богатством народного творчества[3,с.125].

В своих стихах воспевают красоту родной природы и качества человека, как храбрость, находчивость и ум. Произведения, написанные на сюжеты старых сказок, не уводят читателя в неведомый и незнакомый мир, наоборот, дети видят, как сказочные персо-нажи действуют в знакомой им обстановке. Произведения Г. Тукая способствуют формированию у детей любви к родному краю, уважения к своей стране.

Для изучения татарского языка в школе Тукай создал учебники по родному языку и литературе, а также ряд сборников для внеклассного чтения.

Поэт является активным участником в разработке основ грамматики татарского литературного языка. В своей статье 1911 года «Предупреждение составителям татарской грамматики» («Татарчага сарыф, нәху язучыларга ихтар») он высмеял тех, кто, не считаясь с внутренними законами татарского языка, пытался искусственно вводить в язык новые грамматические категории, в частности категорию рода.

Г. Тукай видел значение родного языка в воспитании и обучении детей, в повышении общей культуры народа, он шел путями известного татарского ученого-педагога Каюма Насыри. И Тукай, и Насыри - близки в этом отношении к выдающемуся педагогу К. Д. Ушинскому, в педагогической системе которого родной язык занимает особое место. Константин Дмитриевич Ушинский тоже осуждал свой

народ за то, что он предпочитал чуждый ему французский язык своему родному. Тукай также резко осуждал татар - за презрение к татарскому языку.

К. Д. Ушинский, указывая на значение устного народного творчества в воспитании, не раз подчеркивал, что народные сказки, песни, поговорки и пословицы представляют собой блестящие образцы русской народной педагогики, что язык народа отражает его историю, развивается вместе с ней.

Г. Тукай так же, как и К. Д. Ушинский, подчеркивал связь языка с жизнью народа. Так, говоря о народных песнях, свободных от арабского и турецкого влияния, сохранивших свою чистоту и подлинно народный дух и язык, он писал: «Народные песни - это самое дорогое и ценное наследие наших предков». «...Какую бы народную песню мы ни взяли, при тонком исследовании и изучении она, без сомнения, раскроет перед нами душу народа, расскажет о его чаяниях, поведает думы и мысли». «Надо помнить о том, что народные песни - никогда не тускнеющее, чистое и прозрачное зеркало народной души». «Исчезли с лица земли стройные болгарские города и села, они разрушились, их как будто и не существовало. Однако народные песни и сказания не разрушили ни орудия, ни стрелы. Они у вечно... сохраняются в памяти народа...» [5, с.67].

В своей статье «Наши стихи» («Шигырълэребез») Тукай указывал, что народные песни являются основой татарской литературы, и что любовь к этим песням с детских лет развила в нем любовь к родному языку. Поэт полно и глубоко раскрывал образовательно-воспитательное значение родного языка.

Патриотизм, пламенная и верная любовь к народу и его творчеству были неразрывно связаны с демократическими взглядами поэта. Говоря о народе, борясь за его счастье, он всегда имел в виду трудовые слои города и деревни, считая, что именно трудящиеся, а не господствующие классы являются основой нации, той силой, которая создает материальные и духовные ценности. «По правде говоря,- заявлял Тукай,- народ велик, он могуч, он страстен, он музыкален, он писатель, он поэт. Пока он находится под гнетом... темных сил. Но такое состояние, как временная болезнь, преходяще» [9, с.56]. Темнота и невежество, по мнению Тукая, - это временное явление, как некая болезнь. Глубокая вера в народные силы, в светлое будущее характеризует всю деятельность поэта.

Днем и ночью, в горе, в счастье я с тобой, родной народ.
Я здоров твоим здоровьем, твой недуг меня гнетет.
Ты венец всего земного, ты священен для меня,
Не продам за блага мира свой народ, язык и род.
Всей душой люблю «народность», близок мне народный дух,
Дай мне радость: пусть народным мой народ меня сочтет!

(Перевод С. Липкина)

Жизнь самого Г. Тукая была ярким примером для учащейся молодежи того периода. Обучаясь в медресе, он, как известно, одновременно окончил и русский класс при медресе. Здесь впервые познакомился он с русской литературой и культурой. Заинтересовавшись сочинениями русских классиков, Г. Тукай начал переводить на татарский язык басни Крылова. Поэт читал и переводил на татарский язык и других классиков русской литературы, в том числе Л.Т. Н. Толстого и А. М. Горького.

В стихотворениях «Пушкину», «Размышления одного татарского поэта», «Ответ» Г. Тукай ярко выразил свою любовь и восторженное отношение к великим русским поэтам - А. С. Пушкину и М. Ю. Лермонтову. «Наша нация нуждается в Пушкиных, Львах Толстых, Лермонтовых», - писал Тукай [9, с.79].

В то время как реакционные круги татарского общества внушали презрение ко всему русскому, немусульманскому, Г. Тукай сознательно, убежденно стремился к русской культуре. Его искренним желанием было поднять культурный уровень татарского народа до уровня передовой культуры русского народа.

Поэт, критикуя старую схоластическую татарскую школу, с большой симпатией отзывается о русско-татарских школах. Содержание образования в этих школах хотя и было подчинено интересам реакционной политике власти того времени, однако в них дети изучали русский язык и другие общеобразовательные предметы. В стихотворении «Мектеб и школа» Г. Тукай сравнивает татарский мектеб, не дающий детям полезных знаний, с русско-татарской школой, которая хоть в какой-то мере содействует просвещению народа.

Наряду с изучением наук Г. Тукай большое значение придавал нравственному, эстетическому, трудовому и физическому воспитанию учащихся.

Особое место он отводил воспитанию в учащихся патриотизма и чувства глубокого уважения к человеческой личности. Поэт понимал, что патриотические чувства неразрывны с любовью к родному краю и человеку-труженику. Поэтому в своих произведениях, на-писанных для детей и юношества, он с большой сердечностью и теплотой отзывается обо всем, что связывает человека с его родиной: о необозримых полях и лугах, родных аулах и городах, где без устали трудится простой народ («Родная деревня», «Пара коней»), о прекрасной природе с ее лесами, долинами, реками и ручьями («Родной земле»), о смелых и находчивых джигитах («Шурале»), о веселых и озорных ребятах («Газ», «Водяная ведьма»)[4,с.183].

Г. Тукай указывал на необходимость воспитания в детях таких духовных качеств, как чувство товарищества и дружбы, правдивость и честность, смелость и настойчивость в достижении цели.

В нравственном воспитании важную роль Тукай отводил труду. Вопросы трудового воспитания в педагогических сочинениях, а также в художественных произведениях Тукая занимают значительное место. Анализируя многочисленные стихотворения, рассказы и басни для детей, в которых Г. Тукай говорит о труде и трудолюбии, об упорстве в достижении поставленной цели, мы убеждаемся в том, как широко отражены в этих произведениях прекрасные мысли, высказанные Ушинским в его знаменитой статье «Труд в его психологическом и воспитательном значении». Подобно Ушинскому, Тукай рассматривал труд как источник умственного и нравственного совершенствования человека. Труд необходим: он не игра и не забава, а цель и смысл всей жизни человека.

Жизни цель - упорный труд высокий.

Лень, безделье - худшие пороки,-говорит Тукай. В стихотворении «Дитя, работай!» (1909 г.)[6,с.123], обращаясь к детям, поэт писал:

Дитя, работай! Для труда нам светит ясный день.
А благодатный отдых нам дает ночная тень.
Настанет утро - ты скорей садись за свой урок,
В одни лишь праздничные дни безделье - не порок.
У солнца ты пример бери. Встает оно с зарей,
И по небу плывет, и нам сияет день-деньской.
Дитя, когда пример возьмешь у солнечных лучей,
Настанет час - ты заблестишь, как солнце, меж людей.

(Перевод С. Липкина)

Труд и счастье у Тукая сливаются в одно понятие. Истинно счастливым, по его мнению, является тот, кто не бежит от трудностей, а идет навстречу суровой борьбе и испытаниям. Тукай призывал приучать ребенка и к труду физическому. В целях воспитания активного отношения к жизни он предлагал развивать у молодежи настойчивость и упорство в достижении цели. «До исступленья будь в любом настойчив деле»,- учил он[9,с.66].

Поэт хорошо понимал детскую психику и обращал большое внимание на воспитательную сторону сказок для детей. Создавая прекрасные сказки («Шурале», «Водяная ведьма» и др.), Тукай в то же время предупреждал об опасности

нежелательного воздействия на детей мифических образов. В художественной форме он разъяснял детям, что в действительности нет ни леших, ни русалок, ни ведьм, что все это лишь выдумки людей. Тукай писал в стихотворении «Ребенку» (1910 г.) [4, с. 189]:

Дитя, не бойся лешего, чертей и домовых!
Все это только выдумки, не стоит верить в них!
Остались эти выдумки от прежних, старых лет,
Послушаешь - так весело, но в сказках правды нет.
Дубравы я не ведаю, не ведаю села,
Где бы водились дьяволы, где ведьма бы жила!
Ты вырастешь, научишься, ты, наконец, поймешь,
Как свежим ветром знания развеять эту ложь.
(Перевод С. Лапкина)

В этом стихотворении, имеющем большое воспитательное значение в борьбе с предрассудками среди детей, Тукай говорит о всесильности знания об окружающем реальном мире.

Как на одну из сторон формирования гармонически развитой личности Г. Тукай указывал на эстетическое воспитание. Важнейшими средствами эстетического воспитания поэт считал знакомство детей и юношества с образцами художественной литературы, народного творчества, драматического и изобразительного искусства, музыки, светского пения, а также непосредственные наблюдения живой природы.

В то время искусство находилось под строгим запретом мусульманской религии. Изобразительное искусство и музыка рассматривались как «дело неверных», а художественная литература - как «уроки шайтана». До 1905 года среди татар еще велась дискуссия, можно ли вообще слушать музыку. Мусульманское духовенство и другие реакционные силы выступали против музыки, театра, танцев.

После 1905 года впервые в истории народа появляется театр с профессиональной труппой артистов-любителей, организуются музыкальные и литературные вечера. Перед молодежью постепенно открывается новый мир, которым столь старательно скрывали от нее за черной завесой. Искусство пробивало себе дорогу более широким слоям населения, оно воздействовало на чувства и сознание людей. Изменялись взгляды на литературу, театр, изобразительное искусство и музыку.

Г. Тукай приветствовал растущий интерес молодежи к музыке, к народным песням. Выбор хорошей книги, песни, художественного произведения определяется общим развитием человека, его подготовленностью к правильному пониманию произведений искусства и народного творчества. Поэтому Тукай призывал неустанно повышать культуру народа, особенно молодого поколения.

В ряде своих статей и стихотворений («Книга», «Отец и сын», «Утешение», «Ребенку» и др.) он писал о том, что книга, в том числе и художественная, тоже учит людей, ведет народ к свету, расширяет знания [7, 151]. Поэт хотел видеть прекрасное, возвышенное в нравственном облике и в деятельности человека. Эти мысли Г. Тукай выразил в своих учебниках и книгах для внешкольного чтения.

В эстетическом воспитании детей Тукай видел роль окружающей природы. Его цель: внушить детям любовь к родной природе, к ее красотам. В своих стихотворениях «Шурале», «Родная деревня», «Воспоминание о летнем утре» и др. поэт воспевал величие природы, многообразное проявление ее жизненных сил [2, с. 123].

Г. Тукай также придавал большое значение укреплению здоровья детей. Тукай считал, что забота о здоровье и нормальном физическом развитии ребенка является необходимым условием успешного развития его духовных сил. В сочинении «Письма матери», Тукай подчеркивал, что физическим развитием ребенка нужно заниматься с раннего возраста. Еще в дошкольном возрасте, в домашних условиях, путем

целесообразной системы физического воспитания необходимо добиваться того, чтобы человек рос здоровым, сильным, ловким, закаленным.

Тукай считал, что нужно закаливать организм. Ребенок должен больше находиться на чистом воздухе, гулять, заниматься подвижными играми. Полезны прогулки в природу, в лес, указывал он. Усиленно рекомендовались им занятия физическими упражнениями и спортом. Для закаливания организма, «очень полезны плавание, гребля, езда на велосипеде, гимнастика»[9,с.99].

Многочисленные полезные советы Тукая преследовали цель усилить заботу родителей и воспитателей о здоровье детей, об их физическом развитии. Среди них были высказывания об одежде детей, которая «должна быть свободной, не стесняющей движений ребенка», о необходимых условиях здорового сна, освежающего организм, и т. п.

Эти и многие другие советы говорят о знакомстве Габдуллы Тукая с передовыми педагогическими теориями того времени и глубоким их понимании.

Таким образом, изучая творчество великого поэта Габдуллы Тукая мы раскрываем его благородный облик как педагога и человека.

Список литературы:

1. Ганиева Р.К. Духовное наследие поэта (Из материалов, подготовленных для энциклопедического словаря-справочника) «Габдулла Тукай». – Казань: ТаРИХ, 2002. – 112 с.
2. Тукай Г. Избранное.Т1. -Казань. Тат. кит. нәшр. 1960. -333с.
3. Тукай Г. Эсәрләр. Биш томда. 1. Шигырьләр. Поэмалар (1901-1908). - Казан: Татар. кит. нәшр., 1985. - Б. 361.
4. Избранное / Габдулла Тукай; пер. с татар. В. С. Думаевой-Валиевой. - Казань: Магариф, 2006. – 239с.
5. Нуруллин И.З. Напевы мятежного саза. О жизни и творчестве Габдуллы Тукая. – М.: Детская литература, 1986. – С. 85.
6. Тукай Г. Избранное: стихотворения, поэмы, сказки, для детей; пер. с татар. - М.: Худож. лит., 1986. - С. 183-189.
7. Тукай Г. Стихотворения и поэмы. Автобиографическая проза; пер. с татар. В. Думаевой-Валиевой / Рос. фондкультуры. - М.: ИНСАН, 2003. - 159 с.
8. Тукай Г. Избранная проза. - Казань: Татар. кн. изд-во, 1992.- 128 с.
9. Гуишев Ю.А. Общественно-педагогическая деятельность Габдуллы Тукая.- Казань, тат.книж.изд., 1963. -110с.
10. Слово о Тукае: Писатели и ученые о татарском народном поэте. – Казань: Татар. кн. изд-во,1986. - 431 с.

УДК 378

Мирзагитова А. Л.

старший преподаватель кафедры теории и методики обучения
праву и правоведения, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University»,
Russia, Yelabuga

E-mail: neahmat@mail.tu

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье сформулированы основные аспекты формирования профессионально-дидактической культуры учителя истории. Актуализировано понятие педагогической ответственности педагога как элемента профессионально-дидактической культуры.

Ключевые слова: профессиональной-дидактическая культура, педагогическая ответственность, учитель истории.

Mirzagitova A.L.

senior teacher of chair theories and techniques of teaching law and jurisprudence,
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: neahmat@mail.tu

FORMATION OF PROFESSIONAL AND DIDACTIC CULTURE OF FUTURE TEACHER OF HISTORY

Abstract. In article are formulated main aspects of formation of professional and didactic culture of the teacher of history. There is actualized the concept of pedagogical responsibility of the teacher as element of professional and didactic culture.

Keywords: professional-didactic culture, pedagogical responsibility, teacher of history.

Современная действительность характеризуется внешне противоречащими друг - другу процессами интеграции и дезинтеграции, глобализации и локализации, которые пронизывают практически все уровни общественных отношений: от межличностных до международных. Процессы, происходящие на геополитической арене, вызывают изменения в политической, социально-экономической области и духовной жизни общества. Меняется мировоззрение людей, что влечет за собой переоценку человеческих ценностей, изменения отношения к месту человека в мире.

Другой характерной особенностью современной реальности является её бесконтрольное освещение средствами массовой информации. Интернет, телевидение, печатные издания зачастую используются для дистанционного управления массовым сознанием потребителей информации.

В этих условиях остро встает вопрос необходимости подготовки педагогов-профессионалов, способных объективно, критически оценивать информацию, действительность, самостоятельно проводить причинно-следственные связи, давать аргументированную оценку событиям, опираясь исключительно на факты. Сегодня система общего образования требует специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, включая владение навыками организационной, воспитательной и управленческой работы в ученическом коллективе. Педагог-профессионал должен осознавать ответственность за результаты своей профессиональной деятельности, иметь устойчивую гражданскую позицию, сформированное научное мировоззрение. Совокупность этих качеств и умений составляет основу дидактической культуры будущего учителя.

Таким образом, с учетом требований общества в целом, и современной системы образования в частности, остро встает вопрос необходимости разработки современных технологий, которые бы позволили формировать у студентов – будущих учителей профессионально-дидактическую культуру и обеспечили бы объективную комплексную оценку уровня ее сформированности.

На социально-педагогическом уровне актуальность проблемы обусловлена необходимостью совершенствования содержания подготовки будущих учителей с учетом требований времени. На научно-теоретическом уровне актуальность проблемы выражена в отсутствии разработанных условий формирования профессионально-дидактической культуры будущих учителей. На методическом уровне актуальность проблемы обусловлена необходимостью создания конкретных методических рекомендаций, которые способствовали бы формированию профессионально-дидактической культуры будущего учителя.

Кардинальные изменения в международной, политической, социальной, экономической и других сферах общества обусловили необходимость опережающего

развития системы образования на основе интенсификации образовательного процесса [7].

Современное образование должно быть ориентировано на формирование адекватного мировому сообществу уровня общей и профессиональной культуры каждого отдельного человека, уровня умственного развития личности, профессиональной квалификации и профессиональной компетентности. Это невозможно без ориентации на два важных аспекта образовательного процесса: сама личность обучающегося, его личные и профессиональные качества и педагогическая система, задающая цели, содержание, методы формирования личности [3, с.247].

Рассмотрим проблему на конкретном примере подготовки будущего учителя истории и особенностей формирования его профессионально-дидактической культуры.

Историческое сознание представляет собой не только совокупность знаний людей о прошлом, но и их ценностное отношение к историческим фактам, представления о влиянии прошлого на современность и будущее. История, как и многие социально-гуманитарные научные дисциплины, помимо познавательных задач всегда в той или иной степени выполняет идеологическую функцию. Образ прошлого всякий раз модифицируется современностью, происходит переинтерпретация исторических фактов, меняется сама структура объектов исторического интереса. Это обуславливает высокую ответственность учителей истории в процессе трансляции ученикам исторических знаний [2, с.368].

На основе анализа педагогической литературы можно выделить составляющие педагогической ответственности в широком смысле:

1. Правовая ответственность – ее содержание сформулировано в российском законодательстве как «предусмотренная правовыми нормами обязанность педагога претерпевать неблагоприятные для него последствия вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения возложенных на него обязанностей».

2. Моральная ответственность. В психолого-педагогической литературе нет однозначно определенного понятия «моральной ответственности педагога». Однако ее содержание, в общем виде составляет необходимость самоанализа своей деятельности, самоотчета о результатах этой деятельности, осознание общественной значимости и морального долга перед обществом.

3. Педагогическая ответственность в узком смысле - обеспечение безопасности здоровья и жизни детей в ходе педагогически организованной деятельности, а также ответственность за сущность и содержание обучения, воспитания и развития [6, с.1938].

Необходимость изучения профессионально-дидактической культуры будущего учителя истории обусловлена также теми вызовами, которые предъявляет к педагогической деятельности современная социально-педагогическая действительность. Её характерной чертой является то, что она постоянно воспроизводит новые условия, средства и организационные формы обучения. Профессионально-дидактическая культура является базовой основой педагогической деятельности, которая способствует дальнейшему становлению и саморазвитию профессиональных и личностных качеств учителя истории [5, с. 114-121].

Важно отметить, что современный педагогический процесс характеризуется масштабами. Если раньше дидактика ограничивалась уроком и непосредственно процессом обучения, сегодня перед педагогами ставится более глубокая задача – обеспечить интегрированный образовательный процесс, включающий реализацию как образовательных, так и воспитательных и развивающих задач.

Теоретический и практический анализ педагогической действительности дал возможность сформулировать следующие компоненты формирования профессионально-дидактической культуры будущего учителя истории.

Во-первых, формирование профессионально-дидактической культуры будущего учителя истории возможно только при постоянной актуализации ценностного

отношения к педагогической деятельности. Только осознанное отношение к выбранной профессии, понимание ее значимости позволит будущему учителю эффективно и целенаправленно работать над своим профессиональным становлением. Важно сформировать четкое понимание необходимости изучать и преподавать историю. Каждый учитель истории несет двойную ответственность за содержание тех знаний, которые он транслирует ученикам. Во-первых, как педагог он ответственен за точность, полноту, достаточность передаваемых учащимся знаний, актуальность формируемых компетенций. Во-вторых, важно понимание и принятие ответственности за формирование исторической картины мира, которая позволяет обучающимся критически оценивать происходящие в действительности события. Несмотря на обилие источников информации, школа и учитель продолжают оставаться авторитетами в области трансляции знаний. Это объясняется профессионально-практическим подходом к формированию содержания учебных занятий: оно всегда должно быть вариативным и входить в рамки зоны актуальных ценностных ориентаций учеников. Многочисленные исследования показывают, что в школах до сих пор преобладает авторитарный способ обучения. Часто учитель только транслирует готовое содержание, контролирует и оценивает его усвоение. Негативным результатом длительного нахождения учащихся в такой ситуации обучения является условие формирования пассивности, потребительства, безынициативности, неосознанного воспроизводства знаний. Напротив, учителя, использующие гуманистическую модель обучения, обеспечивают на своих уроках активное включение ученика в процесс обучения. Это дает возможность ученику самому оперировать учебным материалом, что закономерно влечет за собой осознанное и прочное усвоение содержания, развитие способности к самообучению, самоорганизации. Только учитель, объективно и полно представляющий историческую картину мира, понимающий взаимосвязь событий, и с ответственностью относящийся к каждому историческому факту может сформировать у учеников осмысленное и критическое отношение к предмету. Кроме того, понимание ответственности за недостоверное, искаженное представление исторической картины формирует у студентов более серьезную мотивацию к выбору содержания, формы подачи материала, заставляет искать наиболее оптимальные и эффективные варианты проведения занятий, что в совокупности ведет к тщательному, осознанному, не механическому процессу подготовки к занятиям.

Во-вторых, в процессе подготовки будущего учителя истории необходимо сформировать навыки самосовершенствования, что, безусловно, ведет и к формированию потребности в постоянной систематизации вновь получаемых психолого-педагогических знаний. Самосовершенствование – это процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности. Это высший уровень совершенствования человека, когда он сам, в своих интересах таким образом выстраивает свое образовательное пространство, что самостоятельно достигает качественно нового уровня развития. Этому способствует активная учебная позиция студентов - будущих учителей истории: изучение педагогической, психологической, методической, исторической и другой литературы вкупе с участием в научно-практических конференциях, профессиональных конкурсах, проектной работе.

Большим преимуществом вуза в процессе подготовки будущих учителей является возможность осуществлять контроль за траекторией развития студентов. Это дает возможность корректировать процесс, давать рекомендации, что позволит будущим учителям уже в процессе профессиональной педагогической деятельности самостоятельно выстраивать траекторию саморазвития уже на основе полученного в вузе опыта.

В-третьих, процесс формирования профессионально-дидактической культуры

будущего учителя истории необходимо основывать на принципе интеллектуально и творчески эффективного сотрудничества на основе культурологического подхода [1, с.14]. Суть культурологического подхода можно свести к следующему: развитие и саморазвитие личности должны подразумевать социокультурную контекстность; содержание образования и семейного воспитания должны быть культуроемкими. Кроме того, провозглашаются принципы культурной среды образования и самообразования; организации и управления культуротворческой деятельностью детей и взрослых в образовательных учреждениях; свободы культурного самоопределения и саморазвития личности. Творческое самовыражение, сотрудничество и сотворчество – конструктивные составляющие процесса подготовки будущего учителя [4, с.42]. Ключевую роль играет творческая обстановка в процессе обучения, создание которой возможно при отсутствии внутренних преград творческим проявлениям [8]. Так, развитию познавательной и профессиональной деятельности, творческого самовыражения будущих учителей способствуют специальные задания, которые побуждают к многовариантным решениям.

И, в-четвертых, формирование профессионально-дидактической культуры будущего учителя истории – это процесс системный и личностно-ориентированный. Исходя из целого набора персональных личностных и профессиональных показателей будущего учителя истории возможно построение собственной индивидуальной дорожной карты профессионального роста. Каждый человек уникален: уникальные его личные качества, его способности, профессиональные качества. Также должны быть индивидуальными траектории профессионального становления и развития каждого человека.

Список литературы:

1. Brookfield, S.D. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. California Open University Press, pp.1-51.
2. Hendry, G.D., Frommer, M. & Walker, R.A. (1999). Constructivism and problem-based learning. *Journal of Further and Higher Education*, 23, P.359-371.
3. Levina E.Y., Akhmetov L.G., Latipova L.N., Mirzagitova A.L., Mirzanagimova F.I., Latipov Z.A., Masalimova A.R. Diagnostics of Educational Activity Quality on the Basis of Qualitative Methods//*Asian Social Science*. Vol. 11, No. 4, February 2015. pp.246-252.
4. Lipman M. *Thinking in education*. Cambridge. Cambridge university press, 1991. P.188.
5. Mirzagitova, A.L., Akhmetov, L.G., (2015) Self-development of pedagogical competence of future teacher. *International Education Studies*; Vol. 8, No. 3; 2015. pp.114-121. DOI: 10.5539/ies.v8n3p114
6. Mirzagitova A.L., Mukhametgaliyeva S.H., Tirigulova R.H. Realization of Competence-based Approach in Preparation of the Competitive Specialist. *The Proceedings of 6th World Conference on educational Sciences*. - Procedia - Social and Behavioral Sciences. - Volume 191. - 2 June 2015. P.p.1938–1940.
7. Самохин Ю.С. Об ответственности педагога за проектно-исследовательскую работу ученика//*Слово. Педагогика*. <http://www.portal-slovo.ru/> 30.02.12
8. Файзрахманова А.Л., Файзрахманов И.М. Технология творческих мастерских в подготовке будущего учителя технологии // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1. <http://www.science-education.ru/121-18502>

Мокшина Н. Г.

к. пед. н., доцент кафедры педагогики
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: mokshinang@mail.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация: Данная статья посвящена проблемному обучению студентов, как средству их практико-ориентированной подготовки. Другими словами, проблемное обучение ярко отображает изменение сути образования «От образования на всю жизнь – к образованию через всю жизнь». Автор раскрывает методику проблемного обучения, которая отличается от традиционной тем, что ставит студента в такое положение, когда он вынужден активно применять теоретические знания для решения проблемы и формирования педагогического опыта, т.е. процесс обучения проводится в условиях, значительно приближенных к реальному педагогическому процессу в школе.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка учителя; практико-ориентированное образование; практико-ориентированный подход; проблемное обучение.

Mokshina N. G.

Ph. D, assistant professor

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: mokshinang@mail.ru

PROBLEM LEARNING AS A MEANS OF PRACTICE-ORIENTED PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

Abstract: This article focuses on problem-based learning students as a means of practice-oriented training. In other words, problem-based learning clearly shows historical essence of education «From education for a lifetime - to education throughout his life». The author reveals the method of problem-based learning, which is different from the traditional one, which puts students in a position where he is forced to actively apply theoretical knowledge to solve problems and the formation of teaching experience, ie, the learning process is carried out under conditions substantially close to the real pedagogical process at school.

Keywords: practice-oriented teacher training; practice-oriented education; practice-oriented approach; problem-based learning.

В современном мире в области образования произошли знаковые события, обусловленные общими процессами глобализации и демократизации. Создана открытая Зона европейского высшего образования. Благодаря пониманию общности ценностей и принадлежности к единому социальному и культурному пространству «Европа знаний» стала не только незаменимым фактором социального и гуманитарного развития, но и необходимым компонентом объединения и обогащения европейского гражданства. В это же время российское образование также переживает сложный период переоценки социальных, нравственных и культурных ценностей и определяет новый вектор теоретической и практической ориентации подготовки будущего учителя. Происходит отказ от знаниевой парадигмы, долгие годы лежавшей в основе российского фундаментального образования неспособной решать проблему отрыва знаний от умения их применять. Сложившаяся социальная ситуация вызвала острую нехватку квалифицированных практико-ориентированных кадров, которую испытывала реальная экономика несмотря на наличие огромного количества специалистов с высшим

образованием. Одна из причин, вызвавших кризис традиционной парадигмы, заключалась в быстром устаревании информации, которая привела к смене ключевой установки образования: от «передачи учителем необходимого запаса знаний ученикам» к «образованию в течение всей жизни» (lifelong learning). Кроме того, на рынке труда оказались востребованными не сами знания как таковые, а способность специалиста приобретать и применять их на практике, выполняя определенные профессиональные и социальные функции. Именно поэтому в современном обществе возникла потребность в преподавателе нового социокультурного типа, способного обеспечить подготовку профессиональных кадров другого уровня (не теоретиков, а практиков). Инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к принятию творческих решений и созданию новых ценностей, индивидуальный стиль педагогической деятельности, способность к рефлексии, потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему должны стать неотъемлемыми чертами современного учителя. Согласно положениям, Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования необходим переход от предметно-ориентированного обучения к обучению, реализующему системно-деятельностный подход, предполагающий подготовку школьника к профессиональной и общественной жизни. В связи с этим одной из важных проблем подготовки будущего учителя в России является недостаточная их практическая подготовка к профессиональной деятельности.

Особую значимость в подготовке современного педагога приобретает практико-ориентированное образование, представляющее собой динамично развивающееся направление в системе высшего образования. Среди причин, вызвавших кризис традиционной парадигмы образования, называют и то, что в современных условиях устаревание информации происходит гораздо быстрее, чем завершается естественный цикл обучения в средней и высшей школе, вследствие чего традиционная установка на передачу от учителя к ученикам необходимого запаса знаний становится совершенно утопической. В этих условиях важно научить учащихся умениям приобретать знания. К тому же на рынке труда востребованы не сами по себе знания, а способность специалиста применять их на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции.

В системе высшего образования существует несколько подходов к практико-ориентированному образованию. Одни практико-ориентированное образование связывают с организацией учебной, производственной и преддипломной практик студента с целью его погружения в профессиональную среду, соотнесения своего представления о профессии с требованиями, предъявляемыми реальным бизнесом. Другие считают наиболее эффективным: внедрение 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.

Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода.

Ретроспективный анализ научной литературы свидетельствует о том, что каждая эпоха привносит свою практико-ориентированную парадигму в педагогическую подготовку учителя, наполняя ее собственными представлениями о характере и содержании, методов и технологий реализации.

Его приоритетность обозначена в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [4], национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [11], закреплена в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [14] и подтверждена в государственной программе Российской

Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [2].

В этой связи важной представляется точка зрения на современное образование, которую выразил в докладе, адресованном ЮНЕСКО Международной комиссией по проблемам образования в XXI веке «Образование: сокрытое сокровище», председатель комиссии Ж. Делор, выделивший четыре главных принципа образования: «научиться приобретать знания», сочетая углубленное изучение выбранных студентом дисциплин с достаточно широкими общекультурными знаниями, что является своеобразным «пропуском» к непрерывному образованию; «научиться действовать», что подразумевает не просто работать или учиться, но и справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть; «научиться жить, раскрывая свои возможности» - для того, чтобы не оставлять невостребованными способности, которые, как сокровища, сокрыты в каждом человеке (память; способность к размышлению; воображение; эстетический вкус; способность к общению с другими); «научиться жить сообща», развивая знания о других людях и культурах через их историю, традиции, ценности [16].

Проблемы практико-ориентированного образования затрагиваются в работах российских ученых Е.И. Мычко [10], Н.В. Месенева [8].

Рассматривая образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся И.Ю. Калугина [3], отмечает, дидактический подход к обучению основывается на единстве эмоционально-образного и логического компонентов содержания, приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования, эмоционального и познавательного компонентов при выполнении творческих заданий. Как способ академического образования понимает данный подход А.В. Савицкая [13]. По ее мнению, он делает акцент не на учебных дисциплинах, а на подлинных проблемах, с которыми могут и сталкиваются будущие специалисты, при этом на первый план выходит активное обучение небольших групп, а не традиционные формы организации учебного процесса. Другой исследователь Л.В. Павлова [12] приравнивает его к «методу преподавания и обучения, позволяющему студентам сочетать учебу в вузе с практической работой.

Под целью практико-ориентированного образования Ф.Г. Ялалов [15] понимает формирование профессионально и социально значимых компетенций в ходе приобретения студентами знаний, умений, навыков и опыта деятельности, называя данную разновидность практико-ориентированного подхода деятельностью-компетентностным подходом.

Для того, чтобы выявить отношение студентов и учителей к содержанию педагогической подготовки будущего учителя мы провели анкетирование студентов четвертых и пятых курсов Елабужского института Казанского федерального университета, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Профессиональное обучение». Всего в анкетировании приняло участие 400 человек.

Результаты проведенного анкетирования показали, что важными факторами при выборе Елабужского института КФУ студентами являются следующие:

- наличие бюджетной формы обучения отметили 90% опрошенных;
- престиж учебного заведения указали 80% опрошенных;
- мнение родителей является приоритетным фактором для 50% студентов;
- преподавательский состав имеет значение для 20% опрошенных.

При этом 45% студентов ожидали получить как теоретические, так и практические знания, умения и навыки, 35% студентов ожидали получить возможность успешного трудоустройства после окончания вуза, 20% опрошенных студентов – просто получить диплом о высшем образовании. Ни один студент не выбрал вариант ответа, предполагающего получение только теоретических знаний в вузе.

При ответе на вопрос «Предоставляет ли вуз возможности трудоустройства,

прохождения практики по специальности, а также уровень преподавания?»). Подавляющее большинство респондентов (98%) недовольны предоставляемыми вузом возможностями трудоустройства, более половины студентов (52%) – возможностью прохождения практики по специальности, 55% опрошенных студентов отмечают, что на данный момент теоретические знания преобладают над практическими, 45% студентов утверждают, что обладают только теоретическими знаниями.

Интеграция теоретических знаний и практических умений и навыков является наиболее предпочтительной для студентов. На это указали 60% студентов. Никто из опрошенных студентов не заинтересован в получении только теоретических знаний, не подкрепленных практическими умениями и навыками. Кроме того, более половины студентов признались, что производственная практика, организованная вузом, не всегда отвечает их требованиям и является по существу формальным отчетом.

Большинство опрошенных студентов считают, что получение более глубоких практических знаний, умений и навыков в рамках вуза повлияет на трудоустройство. Так ответили более 80% студентов. При этом все студенты отмечают необходимость включения в производственный процесс более глубокой практической подготовки.

Также о недостаточной практической подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности, свидетельствует опрос работодателей. Анкетирование директоров школ и их заместителей городов Елабуга, Менделевск, Набережные Челны, Нижнекамск Республики Татарстан, показало, что 40% выпускников педагогических вузов не готовы применять теоретические знания на практике, 35% выпускников затрудняются в проведении уроков и воспитательных мероприятий.

По утверждению А.А. Вербицкого [1], применение проблемного обучения позволяет формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы, воспитывать системное мышление, создавать целостное представление о профессиональной деятельности. Содержание такого учебного предмета как педагогика представляет собой благодатную почву для реализации проблемного обучения, так как содержит много спорных вопросов, противоречий.

Одной из общих функций проблемного обучения, выделенных М.И. Махмутовым, является усвоение обучающимися целостной системы знаний и способов деятельности, способствующей тому, чтобы обучающиеся могли применять новые знания на практике [5; 7].

В основе проблемного обучения лежит проблемная ситуация, которая определяется как затруднительное положение, ясно или смутно осознаваемое учеником, побуждающее к поиску новых знаний и способов деятельности для его преодоления.

При изучении педагогики особо важно создавать проблемные ситуации, так как в содержание данного предмета включены различные точки зрения, противоречия, поэтому в ходе решения проблемной ситуации у студентов формируется и развивается критичное отношение к изучаемому материалу.

Одним из приемов создания проблемной ситуации является предоставление студентам права выбора. Такая ситуация возникает в результате столкновения различных точек зрения. Например, какой из подходов к воспитанию, на ваш взгляд, наиболее эффективен на практике? Аргументируйте свой ответ.

Другим приемом создания проблемной ситуации при изучении педагогики может быть постановка проблемных вопросов и организация дискуссий. Проблемная ситуация возникает тогда, когда преподаватель ставит перед обучающимися проблемный вопрос и организует дискуссию при поиске ответа на него. Например, какой из факторов, влияющих на воспитание личности ребенка, является доминирующим, преобладающим? В результате дискуссии студенты приходят к выводу, что факторы влияют на воспитание личности в комплексе, при разных обстоятельствах различные факторы могут оказывать большее или меньшее влияние.

Проблемный вопрос может быть основой для написания эссе. Например, отвечая на вопрос «В чем сходство и различие познавательной деятельности студента и ученого?», студент учится излагать свои рассуждения в письменном виде.

При изучении педагогики широко применяются проблемные задачи. Под проблемной задачей понимается проблема с указанием параметров условий решения. Например, «Многие классные руководители считают необходимым в 9-11 классах не ограничивать полномочия коллектива учащихся только организационными вопросами, а в некоторых случаях предоставлять им право самостоятельно обсуждать поведение одноклассников. Правы ли эти классные руководители? В чем смысл предоставления таких полномочий классу?» Решая такого рода задачи, студенты творчески овладевают учебным материалом, осознают его значимость в профессиональной деятельности.

Часто при изучении педагогики используются проблемные задания, например, «Прокомментируйте данное высказывание, как вы его понимаете. Согласны вы с ним? «Образованный человек тем и отличается от необразованного, что продолжает считать свое образование незаконченным».

Проблемные задания способствуют и развитию таких качеств личности студента, как критичность, самостоятельность, а также помогают творческому осмыслению учебной информации.

Успешность достижения цели проблемного обучения на занятиях по педагогике обеспечивается организацией взаимосвязанной деятельностью преподавателя и студентов. Преподаватель должен приходить на занятия как собеседник, который стремиться «поделиться» со своими слушателями знаниями.

Таким образом, проблемное обучение способствует творческому уяснению студентами закономерностей, принципов и содержания педагогики, активизирует их самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Использование проблемного обучения в процессе овладения педагогической наукой обеспечивает не только более качественное усвоение знаний, но и готовит будущего учителя к педагогической деятельности в школе.

Список литературы:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Федеральный образовательный портал: нормативные документы. М, 2013.
3. Калугина И. Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся: дисс. ...к. пед. н. Екатеринбург, 2000. 215 с.
4. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы. М, 2002.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 367 с.
6. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
7. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Таткнигоиздат, 1972. 551 с.
8. Месенева Н.В. Практико-ориентированная деятельность студентов вуза в процессе их подготовки к профессиональной деятельности. Теория новых возможностей. //Вестник Владимирского государственного университета экономики и сервиса. 2013. №1 (19). С. 72-76.
9. Мычко Е.И. Коммуникативная культура: практико-ориентированный подход. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2005.
10. Мычко, Е.И., Серых, А.Б. Практико-ориентированные технологии в контексте

новой образовательной парадигмы. Непрерывное педагогическое образование. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2005.

11. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Федеральный образовательный портал: нормативные документы. М, 2010.

12. Павлова Л. В. Практико-ориентированное обучение (из опыта стажировки в Швейцарии) // Социосфера. 2013. №4. С. 91-92.

13. Савицкая А. В. Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе // European Social Science Journal. 2013. №4(23). С. 66-74.

14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – источник <http://Минобрнауки.рф/документы/2974/>

15. Ялалов Ф. Г. Многомерные педагогические компетенции // Педагогика. 2012. № 4. С. 45-53.

16. Делор Ж. Learning: the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing, 1996. P. 20-22.

УДК 37.013

Мошкин В. Н.

доктор педагогических наук, профессор кафедры физической культуры АНОО ВО «Алтайская академия экономики и права»

Россия, г. г. Барнаул

E-mail: 5altai@mail.ru

О ПРАКТИКЕ ПРИМЕНЕНИЯ БЕСЕДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье изложены результаты эмпирического исследования состояния практики использования беседы в преподавании физической культуры. На основе анкетирования студентов проанализированы мнения опрошенных о том, как часто проводятся беседы на занятиях по физкультуре. Изложены и обобщены результаты статистической обработки ответов студентов о содержании и пользе проводимых на занятиях бесед. Выявлены признаки отличий в практике проведения бесед с девушками и юношами, со студентами 1, 2, 3 курсов. Обнаружены признаки отличия в содержании бесед со студентами по данным 2005 г. и по данным 2015 г.

Ключевые слова: анкетирование, безопасность, беседа, гендерные отличия, девушки, занятия, здоровье, изменения оценок, красота, курс, оценка студентами, пол, польза беседы, процентные доли, расчет углового преобразования, содержание беседы, сила, студенты, статистическая значимость, статистическая обработка, счастье, фактор, физическая культура, юноши.

Moshkin V. N.

Doctor of Education, Professor, Department of Physical Education Altai Academy of Economics and Law Russia, Barnaul

E-mail: 5altai@mail.ru

ON THE PRACTICE OF TALKING ON PHYSICAL TRAINING IN HIGH SCHOOL

Abstract

In article results of empirical research of a condition of practice use of conversation in teaching physical culture are stated. On the basis of questioning of students opinions of

respondents on how discussions on classes in physical culture are often led are analysed. Results of statistical processing of answers of students about contents and advantage of the discussions led on occupations are stated and generalized. Signs of differences in practice of carrying out conversations with girls and young men, with students 1, 2, 3 courses are revealed. Difference signs in the content of conversations with students according to 2005 and according to 2015 are found.

Keywords: survey, safety, talk, gender differences, women, employment, health, changes in estimates, the beauty, the course evaluation by students, sex, talk good, percentages, angle conversion calculation, the content of the conversation, strength, students, statistical significance, statistical processing, happiness, factor, physical culture, youth.

К наиболее распространенным и эффективным в педагогической практике средствам воспитания относится беседа. Отмечая наличие теоретических исследований, раскрывающих различные аспекты применения беседы в педагогическом процессе (В.И. Андреев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Л.М. Фридман, Т.И. Шамова и др.), научных публикаций об использовании беседы в физическом воспитании студентов (С.В. Зайцева, Д.В. Кашеев, В.М. Минияров, Н.В. Мочалова, А.Д. Новиков, Ю.В. Седляр, А.В. Якимов и др.), следует признать, что до настоящего времени к недостаточно изученным в педагогике относится проблема совершенствования практики использования беседы в преподавании физической культуры в вузах. В связи с этим изложим результаты исследования состояния практики применения беседы при проведении занятий по физической культуре со студентами вуза.

Исследование основано на эмпирических данных, полученных нами при анкетировании в 2005, 2015 гг. студентов 1-3 курсов экономического и юридического факультетов Алтайской академии экономики и права (ААЭП). В 2005 г. была использована анкета, распечатанная на листах формата А4. В 2015 г. был использован электронный вариант анкеты, студенты заполняли анкету на персональных компьютерах. Результаты анкетирования обработаны при помощи подготовленной нами статистической программы (на основе Excel). В случае, если при опросе какой-либо студент не дал ответа, этот ответ на тот или иной вопрос (конкретного студента) не учитывался при обработке. Поэтому в таблицах 2-8 ниже с результатами статистической обработки общее количество анкетированных, ответы которых обработаны, иногда отличается. Для выяснения статистической значимости выявленных различий эмпирических данных нами использован сервис автоматического расчета углового преобразования на сайте <http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher> (результаты расчетов эмпирического значения ϕ^* ниже приведены только по поводу данных таблицы 2). В анкете на вопросы 26, 27, 28 для выбора было предложено 6 вариантов ответов. При статистической обработке результатов анкетирования варианты 1, 2 и варианты 3, 4 ответов на вопросы 26, 27 были объединены (см. таблицы 2, 3, 6, 7, 8 с результатами обработки данных).

В настоящей статье использованы данные об ответах студентов на вопросы 9, 26, 27, 28 анкеты. Также нами использованы данные об опрошенных студентах: курс, пол. Приведем формулировки вопросов (вопросы 1-20 анкеты сформулированы в виде утверждений) и варианты ответов в таблице 1.

Выясним, как часто использовалась беседа в 2005 году. Результаты статистической обработки ответов студентов в 2005 г. на вопрос 26 представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 следует, что в 2005 г. 69% опрошенных студентов утверждали, что преподаватели беседуют на большинстве (высокая оценка) занятий или на всех (самая высокая оценка) занятиях по физкультуре (см. данные строки 8 в столбце 7). Лишь 4% студентов утверждали, что беседы не проводятся (см. данные строки 8 в столбце 7). Из данных столбцов 5, 6 следует, что в 2005 г. девушки и юноши одинаково оценили

частоту использования беседы на занятиях по физкультуре. Это свидетельствует об отсутствии в приведенных данных 2005 г. признаков гендерных отличий в оценке частоты проведения бесед. От 1 курса к 2 курсу снижается процентная доля студентов, давших самую высокую и высокую оценку частоты проведения бесед (от 73% до 64%). Для проверки достоверности различий статистических данных в таблице 2 об ответах студентов 1, 2 курсов используем абсолютные цифры в столбцах 3, 4 и строках 2, 3. Выясняем, что $\phi^*_{\text{эмп}} = 1.567$, полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. Таким образом, по данным 2005 г. не выявлены статистически значимые признаки отличия частоты проведения бесед со студентами 1, 2, 3 курсов.

Таблица 1 – Использованные в статье вопросы анкеты и варианты ответов

<p>26. Как часто преподаватели беседуют со студентами на занятиях по физкультуре?</p> <p>1. Преподаватели беседуют на всех занятиях.</p> <p>2. Преподаватели беседуют на большинстве занятий.</p> <p>3. Преподаватели беседуют на половине занятий.</p> <p>4. Преподаватели беседуют на некоторых занятиях.</p> <p>5. На занятиях беседы не проводятся.</p> <p>6. Затрудняюсь ответить.</p>	<p>27. Как вы оцениваете информацию и беседы преподавателя на занятиях по физкультуре?</p> <p>1. Все беседы полезны.</p> <p>2. Более половины беседы полезны.</p> <p>3. Половина бесед полезна.</p> <p>4. Некоторые беседы полезны.</p> <p>5. Все беседы бесполезны.</p> <p>6. Затрудняюсь ответить.</p>	<p>28. На какие вопросы помогают Вам ответить беседы преподавателя на занятиях по физкультуре?</p> <p>1. Как стать здоровым.</p> <p>2. Как стать сильным.</p> <p>3. Как обеспечить безопасность.</p> <p>4. Как стать красивым.</p> <p>5. Как стать счастливым.</p> <p>6. Затрудняюсь ответить.</p>	<p>9. Я читаю литературу о физическом самосовершенствовании.</p> <p>1. Да.</p> <p>2. Нет.</p> <p>3. Затрудняюсь ответить.</p>
---	--	--	---

Выясним, как часто использовалась беседа в 2015 году. Результаты статистической обработки ответов студентов в 2015 г. на вопрос 26 представлены в таблице 3. Из таблицы 3 следует, что в 2015 г. 73% (т.е. на 4% больше, чем при опросе в 2005 г.) опрошенных студентов утверждали, что преподаватели беседуют на большинстве занятий или на всех занятиях (см. данные строки 8 в столбце 7). Лишь 2% (т.е. на 2% меньше, чем при опросе в 2005 г.) студентов утверждали, что беседы не проводятся (см. данные строки 10 в столбце 7).

Из данных столбцов 5, 6 следует, что 75% девушек и 68% юношей считали, что беседы проводятся на всех или большинстве занятий. Таким образом, по данным 2015 г. выявлены статистически значимые признаки отличия частоты проведения бесед с девушками и юношами (здесь и далее при формулировке выводов о значимости различий конкретные данные об эмпирическом значении ϕ^* не приводятся). Это свидетельствует о наличии в приведенных выше данных 2015 г. признаков гендерных отличий в практике проведения бесед на занятиях по физической культуре. Также на основе данных 2015 г. выявлены статистически незначимые отличия в частоте применения беседы на 1, 2, 3 курсах. Беседы проводились на всех или большинстве занятий: 1 курс – 83%, 2 курс – 68%, 3 курс – 70% (по оценкам опрошенных студентов).

Таблица 2 - Ответы студентов в 2005 г. о том, как часто проводятся беседы

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студент ы	1
Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	157	149	311	337	280	617	2
Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	72	65	101	127	111	238	3
На занятиях беседы не проводятся.	9	19	11	19	20	39	4
Затрудняюсь ответить.	0	1	4	3	2	5	5
ИТОГО:	238	234	427	486	413	899	6
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студент ы	7
Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	65.97 %	63.68 %	72.83 %	69.34%	67.80%	68.63%	8
Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	30.25 %	27.78 %	23.65 %	26.13%	26.88%	26.47%	9
На занятиях беседы не проводятся.	3.78%	8.12%	2.58%	3.91%	4.84%	4.34%	1 0
Затрудняюсь ответить.	0.00%	0.43%	0.94%	0.62%	0.48%	0.56%	1 1
1	2	3	4	5	6	7	

Сравнивая данные 2005 г. и 2015 г. (см. таблицы 2, 3), приходим к следующим выводам. Как в 2005 г., так и в 2015 г. основная часть опрошенных студентов считали, что беседы проводятся на всех занятиях или на большинстве занятий (69%, 73% соответственно). Выявлены статистически незначимые признаки отличия частоты проведения бесед со студентами 1 курса в 2005 г. и 2015 г.: среди студентов 1 курса в 2015 г. на 10% больше (чем в 2005 г.) давших самую высокую (проводятся на всех занятиях) или высокую (на большинстве занятий) оценки частоты проведения бесед.

Перейдем к анализу ответов студентов на вопрос о содержании бесед на занятиях физической культурой. Для корректной интерпретации данных таблиц 4, 5 следует иметь в виду, что при ответе на вопрос о содержании бесед студенты имели возможность выбрать несколько вариантов ответов. Результаты статистической обработки ответов студентов в 2005 г. о содержании бесед представлены в таблице 4. Из таблицы 4 следует, что в 2005 г. при проведении бесед наибольшее внимание уделялось вопросам здоровья (см. данные в строке 10, столбца 7). Расположим варианты ответов в порядке снижения процентной доли студентов, выбравших в 2005 г. тот или иной вариант ответа: здоровье (42%), безопасность (22%), сила (16%), красота (12%), счастье (6%), затрудняюсь ответить (1%).

Кроме того, из таблицы 4 следуют выводы об обнаружении признаков наличия целого ряда особенностей в содержании бесед с девушками и юношами. Есть признаки, что в 2005 г. с юношами чаще беседовали о развитии силы (по сравнению с девушками, см. данные в строке 11, столбцах 5, 6).

С девушками чаще (чем с юношами) беседовали о красоте.

Таблица 3 - Ответы студентов в 2015 г. о том, как часто проводятся беседы

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студенты	1
Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	68	50	40	114	51	165	2
Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	20	12	6	17	21	38	3
На занятиях беседы не проводятся.	0	2	1	5	0	5	4
Затрудняюсь ответить.	9	9	1	16	3	19	5
ИТОГО:	97	73	48	152	75	227	6
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студенты	7
Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	70.10%	68.49%	83.33%	75.00%	68.00%	72.69%	8
Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	20.62%	16.44%	12.50%	11.18%	28.00%	16.74%	9
На занятиях беседы не проводятся.	0.00%	2.74%	2.08%	3.29%	0.00%	2.20%	10
Затрудняюсь ответить.	9.28%	12.33%	2.08%	10.53%	4.00%	8.37%	11
1	2	3	4	5	6	7	

Таким образом, по данным 2005 г. выявлены статистически значимые признаки отличия частоты проведения бесед о силе и бесед о красоте с девушками и юношами.

Результаты статистической обработки ответов студентов в 2015 г. о содержании бесед представлены в таблице 5.

На основе данных таблицы 5 расположим варианты ответов в порядке снижения процентной доли студентов, выбравших в 2015 г. тот или иной вариант ответа: здоровье (37%), безопасность (22%), сила (21%), красота (8%), счастье (5%), затрудняюсь ответить (5%).

Сравнивая данные 2005 г. и 2015 г. (см. таблицы 4, 5), приходим к следующим выводам. Студенты в 2015 г. менее высоко оценили частоту бесед о здоровье и бесед о красоте (снижение на 5%).

Таблица 4 - Ответы студентов в 2005 г. о содержании бесед на занятиях по физкультуре

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студент ы	1
Беседы преподавателя помогают ответить на вопрос: Как стать здоровым.	148	152	299	330	269	599	2
Как стать сильным.	66	62	111	111	128	239	3
Как обеспечить безопасность.	80	86	146	148	164	312	4
Как стать красивым.	45	56	74	128	47	175	5
Как стать счастливым.	27	23	31	36	45	81	6
Затрудняюсь ответить.	3	3	7	9	4	13	7
ИТОГО:	369	382	668	762	657	1419	8
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушк и	Юнош и	Студент ы	9
Беседы преподавателя помогают ответить на вопрос: Как стать здоровым.	40.11 %	39.79 %	44.76 %	43.31%	40.94 %	42.21%	10
Как стать сильным.	17.89 %	16.23 %	16.62 %	14.57%	19.48 %	16.84%	11
Как обеспечить безопасность.	21.68 %	22.51 %	21.86 %	19.42%	24.96 %	21.99%	12
Как стать красивым.	12.20 %	14.66 %	11.08 %	16.80%	7.15%	12.33%	13
Как стать счастливым.	7.32%	6.02%	4.64%	4.72%	6.85%	5.71%	14
Затрудняюсь ответить.	0.81%	0.79%	1.05%	1.18%	0.61%	0.92%	15
1	2	3	4	5	6	7	

В то же время, имеет место повышение (в 2015 г. по сравнению с 2005 г.) на 5% доли студентов, назвавших вопросы совершенствования силы. При наличии указанных изменений в содержании бесед, следует отметить, что ранжирование вариантов тем для обсуждения при беседах (на основании процентных долей студентов, выбравших тот или иной вариант ответа) в 2005 г. и в 2015 г. дали один и тот же результат: на первом месте оказались вопросы здоровья (42%, 37%) и на последнем месте – вопросы счастья (6%, 5%).

Результаты статистической обработки ответов студентов в 2005 г. о полезности бесед представлены в таблице 6.

Из таблицы 6 следует, что в 2005 г. 72% студентов считали все (или более половины) беседы полезными. При этом процентная доля девушек, считавших, что все (или более половины) беседы полезны, несколько выше, чем процентная доля юношей (на 3%). Заметна тенденция уменьшения от 1 курса к 3 курсу процентной доли студентов, которые дали самую высокую и высокую оценку полезности бесед (от 79% на 1 курсе до 64% на 3 курсе, выявлены незначимые различия). Кроме того, девушки в 2005 г. более высоко (чем юноши) оценили пользу бесед (статистически незначимое различие составило 5%).

Результаты статистической обработки ответов студентов в 2015 г. о полезности бесед представлены в таблице 7.

Таблица 5 - Ответы студентов в 2015 г. о содержании бесед на занятиях по физкультуре

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	1
Беседы преподавателя помогают ответить на вопрос: Как стать здоровым.	98	73	48	152	76	228	2
Как стать сильным.	67	39	21	83	49	132	3
Как обеспечить безопасность.	55	41	36	90	48	138	4
Как стать красивым.	32	9	9	34	16	50	5
Как стать счастливым.	24	5	6	24	11	35	6
Затрудняюсь ответить.	15	9	6	19	11	30	7
ИТОГО:	291	176	126	402	211	613	8
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	9
Беседы преподавателя помогают ответить на вопрос: Как стать здоровым.	33.68%	41.48%	38.10%	37.81%	36.02%	37.19%	10
Как стать сильным.	23.02%	22.16%	16.67%	20.65%	23.22%	21.53%	11
Как обеспечить безопасность.	18.90%	23.30%	28.57%	22.39%	22.75%	22.51%	12
Как стать красивым.	11.00%	5.11%	7.14%	8.46%	7.58%	8.16%	13
Как стать счастливым.	8.25%	2.84%	4.76%	5.97%	5.21%	5.71%	14
Затрудняюсь ответить.	5.15%	5.11%	4.76%	4.73%	5.21%	4.89%	15
1	2	3	4	5	6	7	

Таблица 6 - Ответы студентов в 2005 г. о том, какая часть бесед полезна

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	1
Все беседы полезны (или более половины).	152	158	339	362	287	649	2
Половина бесед полезна (или некоторые).	71	73	74	104	114	218	3
Все беседы бесполезны.	15	2	9	17	9	26	4
Затрудняюсь ответить.	0	1	5	3	3	6	5
ИТОГО:	238	234	427	486	413	899	6
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	7
Все беседы полезны (или более половины).	63.87%	67.52%	79.39%	74.49%	69.49%	72.19%	8
Половина бесед полезна (или некоторые).	29.83%	31.20%	17.33%	21.40%	27.60%	24.25%	9
Все беседы бесполезны.	6.30%	0.85%	2.11%	3.50%	2.18%	2.89%	10
Затрудняюсь ответить.	0.00%	0.43%	1.17%	0.62%	0.73%	0.67%	11
1	2	3	4	5	6	7	

Таблица 7 - Ответы студентов в 2015 г. о том, какая часть бесед полезна

Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	1
Все беседы полезны (или более половины).	72	59	35	119	54	173	2
Половина бесед полезна (или некоторые).	13	8	10	18	15	33	3
Все беседы бесполезны.	3	0	2	2	3	5	4
Затрудняюсь ответить.	10	6	1	13	4	17	5
ИТОГО:	98	73	48	152	76	228	6
Варианты ответов	3 курс	2 курс	1 курс	Девушки	Юноши	Студенты	7
Все беседы полезны (или более половины).	73.47%	80.82%	72.92%	78.29%	71.05%	75.88%	8
Половина бесед полезна (или некоторые).	13.27%	10.96%	20.83%	11.84%	19.74%	14.47%	9
Все беседы бесполезны.	3.06%	0.00%	4.17%	1.32%	3.95%	2.19%	10
Затрудняюсь ответить.	10.20%	8.22%	2.08%	8.55%	5.26%	7.46%	11
1	2	3	4	5	6	7	

Из таблицы 7 следует, что в 2015 г. 76% студентов считали все (или более половины) беседы полезными. Заметна тенденция повышения от 1 курса к 2 курсу процентной доли студентов, которые дали самую высокую или высокую оценку полезности бесед (от 73% на 1 курсе до 81% на 2 курсе). Таким образом, по данным 2015 г. не выявлены статистически значимые признаки отличия оценок полезности бесед студентами 1, 2, 3 курсов. Кроме того, девушки в 2015 г. более высоко оценили пользу бесед (статистически незначимое различие в наиболее положительных ответах между девушками и юношами составило 7%).

Сравним данные 2005 г. и 2015 г. об оценках студентами полезности бесед (см. таблицы 6, 7). Процентная доля студентов с самой высокой и высокой оценкой полезности бесед (все или большинство бесед полезны) незначительно возросла от 2005 г. к 2015 г.: от 72% до 76% (статистически незначимые изменения). В 2005 г. имела место статистически значимая тенденция сокращения от 1 курса к 3 курсу процентной доли студентов с самой высокой и высокой оценкой практической значимости бесед (от 79% до 64%). В 2015 г. обнаружилась противоположная тенденция (статистически незначимая): процентная доля студентов, давших самую высокую и высокую оценку полезности бесед (все или большинство бесед полезны), оказалась меньше на 1 курсе (73%) по сравнению с 2 курсом (81%). В статистически незначимых отличиях оценок полезности бесед между девушками и юношами изменений не произошло: как в 2005 г., так и в 2015 г. процентная доля девушек с максимально высокой оценкой полезности бесед несколько выше (чем доля юношей). Разница между ответами девушек и юношей составила 5% в 2005 г. и 7% - в 2015 г.

На материале результатов опроса в 2005 г. выясним, имеются ли признаки влияния бесед на физическую культуру студентов. Соотношение ответов на вопрос о чтении литературы по физкультуре и оценок студентами частоты бесед представлено в таблице 8.

Из таблицы 8 следует вывод о наличии статистически незначимых признаков связи между частотой проведения бесед и чтением студентами литературы по

физкультуре. Среди студентов, с которыми беседы не проводятся, читали литературу 18%; среди студентов, с которыми беседуют на всех или большинстве занятий, литературу читали 34% (т.е. на 16% больше, см. данные строки 7 таблицы 8). Таким образом, не подтвердилось предположение о том, что беседа является фактором развития готовности студентов к чтению литературы по физической культуре. Подобным образом на основании анкетирования в 2005, 2015 гг. нами проведено исследование признаков влияния беседы, других средств физического воспитания на различные элементы физической культуры студентов.

Завершая изложение результатов исследования состояния практики проведения беседы, подведем итоги анализа ответов студентов, сформулируем основные выводы.

Как в 2005 г., так и в 2015 г. основная часть опрошенных студентов считали, что беседы проводятся на всех занятиях или на большинстве занятий (69%, 73% соответственно).

В 2005 г. девушки и юноши одинаково оценили частоту использования беседы на занятиях по физкультуре.

На основании анкетирования в 2005, 2015 гг. выявлены статистически незначимые признаки отличия частоты проведения бесед со студентами 1, 2, 3 курсов.

По данным 2015 г. выявлены статистически значимые признаки отличия частоты проведения бесед с девушками и юношами.

По данным 2005 г. выявлены статистически значимые признаки отличия частоты проведения бесед о силе и красоте с девушками и юношами.

Таблица 8 – Соотношение ответов студентов в 2005 г. на вопросы 9 и 26 анкеты

Варианты ответов	Затрудняюсь ответить.	На занятиях беседы не проводятся.	Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	1
Я читаю литературу о физическом самосовершенствовании.	1	7	69	211	2
Нет.	4	31	167	398	3
Затрудняюсь ответить.	0	1	2	10	4
ИТОГО:	5	39	238	619	5
Варианты ответов	Затрудняюсь ответить.	На занятиях беседы не проводятся.	Преподаватели беседуют на половине занятий (или на некоторых).	Преподаватели беседуют на всех занятиях (или на большинстве).	6
Я читаю литературу о физическом самосовершенствовании.	20%	18%	29%	34%	7
Нет.	80%	79%	70%	64%	8
Затрудняюсь ответить.	0%	3%	1%	2%	9
1	2	3	4	5	

Варианты ответов о содержании бесед в порядке снижения процентной доли студентов, выбравших в 2005 г. и в 2015 г. тот или иной вариант ответа: здоровье (42%, 37%), безопасность (22%, 22%), сила (16%, 21%), красота (12%, 8%), счастье (6%, 5%), затрудняюсь ответить (1%, 5% соответственно).

Процентная доля студентов с самой высокой и высокой оценкой полезности бесед (все или большинство бесед полезны) незначительно возросла от 2005 г. к 2015 г.: от 72% до 76% (статистически незначимые признаки изменения).

По данным 2005 г. выявлены статистически значимые признаки отличия оценок полезности бесед студентами 1, 3 курсов.

Девушки в 2005 г. более высоко (чем юноши) оценили пользу бесед (статистически незначимое различие составило 5%).

По данным 2015 г. выявлены статистически незначимые признаки отличия оценок полезности бесед студентами 1, 2, 3 курсов.

Девушки в 2015 г. более высоко оценили пользу бесед (статистически незначимое различие процентной доли наиболее высоких и высоких оценок девушек и юношей составило 7%).

Как в 2005 г., так и в 2015 г. процентная доля девушек с самой высокой и высокой оценкой полезности бесед несколько выше (чем доля юношей), однако это отличие не является статистически значимым.

По данным 2005 г. выявлены статистически незначимые признаки связи между частотой проведения бесед и чтением студентами литературы по физкультуре.

В заключение отметим, что изложенные результаты исследования позволили выявить некоторые особенности состояния и тенденции развития практики физического воспитания студентов вузов. Вместе с тем, полученные эмпирические данные и сформулированные выводы основаны на ответах конкретных групп обследованных студентов, обучавшихся в ААЭП. Важно также учитывать, что изложенные материалы получены при помощи анкеты, которая фиксирует субъективные мнения студентов. В связи с этим сформулированные выводы и предположения нуждаются в дальнейшей проверке и уточнении. В последующих публикациях мы планируем изложить и проанализировать имеющиеся у нас эмпирические данные, раскрывающие разнообразные аспекты влияния различных средств воспитания на физическую культуру и культуру безопасности студентов.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 240 с.
2. Кашеев Д.В. Проблема формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом / Д.В. Кашеев, С.В. Зайцева // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2013. – № 3. – С. 138-141.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
5. Минияров В.М. Экспериментальное обоснование дифференцированного использования средств и методов физической культуры в формировании организаторских способностей у студентов: (на прим. пед. вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Минияров Валерий Максимович; ВНИИФК. – М., 1979. – 26 с.
6. Мочалова Н.В. Средства и методы физического воспитания при обучении плаванию студентов / Мочалова Н.В., Якимов А.В. // Современные проблемы физического воспитания учащейся молодежи (студенческая): Тезисы докладов междунар. науч.-практ. конференции (Минск, 21-22 мая 1997 г.). – Минск, 1997. – С. 12-13.
7. Мошкин В.Н. Формирование культуры безопасности студентов как функция физического воспитания // Педагогическое образование на Алтае (Педагогический

университетский вестник Алтай): электронный научный журнал. – 2011. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uni-altai.ru/info/journal/vestnik/8576-nomer-2-3-2011.html>.

8. Новиков А.Д. Средства и методы физического воспитания: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1946. – 216 с.

9. Седляр Ю.В. Анализ средств, методов и форм физического воспитания, направленных на профилактику и коррекцию нарушений осанки студентов / Седляр Ю.В. // Физическое воспитание студентов. – 2011. – № 1. – С. 114–117.

10. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М.: Педагогика, 1977. – 208 с.

11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

УДК 75.5

Надеева М.И.¹, Валеева Н. Ш.²

¹д.пед.н., профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии. ФГБОУ ВО «Казанский научно-исследовательский технологический университет» Россия, Казань

E-mail: marina_nadeeva@bk.ru

²д.пед.н., профессор, зав. кафедрой социальной работы, педагогики и психологии. ФГБОУ ВО «Казанский научно-исследовательский технологический университет» Россия, Казань

E-mail: vnaila53@mail.ru

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ НАУКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В настоящее время в общественном сознании все больше утверждается понимание необходимости всесторонней гуманизации всех сфер человеческой деятельности, в том числе высшей технической школы как генератора духовно-творческого потенциала общества. Проблемы гуманизации науки и профессионального образования рассматриваются на уровне теоретического анализа.

Ключевые слова: гуманизация, общечеловеческие ценности, самореализация, техногенная цивилизация.

Marina I. N.¹, Valeeva, N.Sh.

¹d.of ped.n., professor of department of social work, pedagogics and psychology Kazan research technological university. Russia Kazan

E-mail: marina_nadeeva@bk.ru

²d.of ped.n., professor, manager of department of social work, pedagogics and psychology Kazan research technological university. Russia Yelabuga

E-mail: vnaila53@mail.ru

HUMANISTIC MEASURING OF SCIENCE AND EDUCATION

Abstract: The understanding of human necessity of all spheres of human activity is being affirmed now. The major role in humanization rate belongs to a high school. The problem of education humanization is being considered in a quite wide contest on a theoretic analysis level.

Keywords: humanization, overwhelming values, self-fulfillment, technological civilization.

Признание в качестве основополагающего принципа в современном развитии

общества приоритета общечеловеческих ценностей и прав человека объективно обуславливает необходимость такого кардинального направления коренных преобразований в подготовке специалистов, как гуманизация профессионального образования.

Актуальность исследования проблем гуманизации высшего технического образования обусловлена целым рядом факторов, характерных для современного состояния общественной жизни России и мировой цивилизации в целом. Пристальное внимание к этой проблеме во многом связано с эволюцией современных философских воззрений, в соответствии с которыми в центр научной картины мира в настоящее время выдвигается человек. Совокупность знаний о человеке и обществе, перспективах их развития все более становится фактором в интеграции различных сфер человеческой деятельности. Это связано с осознанием односторонности и бесперспективности технократического уклона в развитии цивилизации. На смену НТР в ее техническом варианте идет гуманитарная. Это означает, что для решения целого ряда современных проблем жизнедеятельности человечества необходима иная постановка вопросов, связанных с взаимодействием науки и общечеловеческих ценностей, социального и технического прогресса, культуры и образования.

Важные проблемы духовности, нравственности и гуманизации встают сегодня с небывалой остротой. Парадоксальность бездуховности человека образованного кажущаяся. Общественное мнение традиционно рассматривало образованность человечества как несомненную гарантию его духовности, а человека образованного – как предзаданно духовного. Но непредвзятый взгляд на эту проблемы позволяет сделать вывод, что, являясь продуктом соответствующего содержания образования, результаты активности человека образованного могут воздействовать угнетающим, деформирующим и даже разрушающим образом на внешний и внутренний мир личности. Современное состояние образования, преимущественно ориентируя индивида на узкую профессиональную специализацию, часто ведет к научному прогрессу (подчас взрывного характера) в соответствующей сфере знания, но не всегда ведет к духовному развитию человека.

Технократический стиль в образовании опирается, прежде всего, на тот факт, что современный человек (учащийся, в частности) достаточно часто способен реализовать себя в качестве субъекта материального производства, но редко – как субъекта духовной деятельности.

Современная отечественная школа всех уровней до сих пор ориентирована на просвещение, то есть на то, чтобы дать своим питомцам знания. Акцент в программах делается только на знаниях. Другие важнейшие элементы социального опыта (умения и навыки; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-оценочной деятельности) в программах фактически игнорируются. Преподается масса дисциплин, однако целостная картина мира не складывается.

Концепция гуманизации образования по-новому рассматривает, прежде всего, цель образования как самоактуализацию и самореализацию личности. Самоактуализация предполагает осознание человеком самого себя в окружающем мире и свободный личностный выбор собственного жизненного пути, нахождение пути к себе и от себя, достижение внутренней гармонии, реализацию всех способностей и талантов. Только через внутреннее понимание своего «Я» человек придет к пониманию другого человека, своих отношений с другими и с миром и, в конечном счете, к конструированию «Я». Таким образом, индивид будет как бы заранее задавать программу формирования своей личности, ее параметры, исходя из своих умственных, физических, психических и других возможностей, и стремиться их реализовать. При этом в стремлении к свободе самовыражения личности роль своего рода ограничителя и регулятора выполняют общечеловеческие нормы нравственного поведения, которые должны быть неотъемлемым компонентом глубинной сущности индивида.

Если исходить из указанной концепции, то гуманизация профессиональной подготовки специалистов предполагает, прежде всего, двухаспектное целеполагание: во-первых, общепрофессиональное развитие специалиста, развитие его общей и профессиональной культуры, формирование профессиональной компетентности; во-вторых, личностное развитие, профессиональное самовоспитание индивидуально личностных качеств. Основу реализации этих целей в вузе составляют глубокое изучение и знание личности студента [2, с.205].

Гуманизация инженерного образования в нашей стране находится фактически в стадии поиска, когда четко не определены даже ее цели. Основной целью гуманизации технического образования должна стать гуманизация системы «человек – технология – среда», а точнее – снижение в ней дисгармонии.

Сегодня, как никогда, важны вопросы, связанные как с мировоззрением современного человека, осмыслением его места в Космосе, во Вселенной, так и отношений с другими людьми, с обществом, с природой. От того, насколько нам удастся разобраться в этих проблемах, найти правильные пути их решения, зависит, без преувеличения, грядущее цивилизации в целом.

Можно выделить два типа постижения мира: одним пользуется логика рационального научного знания, другим – логика образного мышления. Только оба эти пути ведут к целостному восприятию мира, оба одинаково существенны, и пренебрежение одним из них пагубно как для личности, так и для общества. Более того, образное, иррациональное знание часто оказывается точнее рационально-логического в сфере самой рациональной науки.

Не секрет, что наша система образования является европоцентричной. В этом отношении интересно восточное, в частности буддийское миропонимание, одним из важнейших принципов которого является требование сопровождать постижение новых знаний соответствующим поведением. На Западе принято полагать, что могут быть знания, которые не имеют прямого отношения к поведению человека, что знания можно обрести без внутреннего изменения, без соответствующих поступков. В буддийской традиции считается, что таких знаний быть не должно, что всякое освоение требует от человека изменений в его жизни, в поведении, в настроении.

Основой, главным принципом буддийского менталитета принято считать принцип недвойственности мышления, то есть целостный взгляд на мир. Этот принцип наиболее труден для восприятия «западной» культурой: место привычного «одно и другое» здесь занимает принципиально иной вид связи – «одно в другом», точнее «одно во всем и все в одном». Природа всего сущего принципиально неделима: все есть одновременно и микрокосм (единичное проявление мира, его индивидуальное выражение), и макрокосм (вместилище мира). В каждом мгновении заключена вечность, как в каждой капле морской воды сконцентрирован океан.

По этой причине в буддийской духовной традиции не могла возникнуть философия человека, ведь для того, чтобы человек мог стать предметом рассмотрения, его надо оторгнуть от окружающего мира. Буддийский же менталитет воспринимает всякую оторгнутую дхарму как ложную, потерявшую свою природу. С другой стороны, если человек – микрокосм, если он вмещает в себя весь мир, то, следовательно, познать себя, свое истинное «Я» - значит познать «мировой закон». Ведь «дхарма» означает и любой единичный элемент бытия, и «космический закон».

Ученые считают, что даже сама иероглифическая письменность сопряжена с дискретным мышлением, с обратным восприятием мира, в отличие от письменности алфавитной, располагающей к линейному, «одномерному» видению. Одного этого обстоятельства было достаточно, чтобы возникло своеобразное буддийское мировосприятие.

На буддийском Востоке наука очень долго не выделялась в самостоятельную форму знания, научные открытия не приводили там к «расцвету науки». Этот

необъяснимый для «западного» ума парадокс объясняется тем, что в буддизме различают три уровня знания: 1) неведение (авидья); 2) понятийное, «научное» знание (виджняна); 3) всезнание (праджня). Говоря «западным» языком, первому уровню соответствует дологическое мышление, второму – логическое, третьему – надлогическое. Путей приближения к истине, как здесь считают, может быть столько же, сколько людей на Земле, да и сама эта абсолютная Истина может каждым пониматься по-своему. Но в любом случае, ее познание предполагает «выход» на третий уровень знания: переживание (а не только осмысление) своего единства с миром, «вхождение» в ритм Вселенной, «пропускание мира через себя».

Научное знание (виджняна) никогда не было здесь самоцелью. Оно было лишь средством духовного опыта. Виджняна, которая была высшим уровнем знания для древних греков, для восточного мудреца была лишь приближением к праджне. Владение же последней предполагало избавление от всякого формального знания. А если конечная цель – достижение уровня «всезнания», то это предполагает и соответствующий метод познания – не логический, а «надлогический», интуитивный. Если для европейца метод познания – анализ и синтез, то для восточных мыслителей – метод нерасчлененного, целостного подхода к миру, восприятия мира непосредственно, «как он есть».

Задача буддийской науки всегда состояла не в том, чтобы познать мир, но в том, чтобы понять, как можно прожить в мире, не нарушая «мирового закона», не отклоняясь от «Пути». Если человек ощущает мир в себе и себя в мире, то ему очень трудно сделать мир предметом рассмотрения, анализа. Любой анализ граничит с разрушением, а если «это есть ты», станешь ли ты «это» разрушать? Ведь разрушая что-то вовне, ты разрушаешь самого себя.

Буддийская наука – наука иного типа, построенная на иных принципах познания и ином отношении к полученному знанию. Наука буддийского региона отнюдь не опровергает «западную»: естественные и технические науки возникли на Востоке очень рано и сегодня развиваются не менее плодотворно. Однако если «западная» наука отдавала предпочтение миру физическому, оставляя духовность на долю религии, то наука «восточная» занималась, прежде всего, миром духовного и душевного (психического), пытаясь максимально скоординировать поведение человека с законами природы, Космоса.

Проблемы «наука и религия», «знание и вера» - явление чисто «западное, их постановка в контексте буддийской культурной традиции не имеет никакого смысла. На Востоке противостояние науки и религии невозможно: этому препятствует основная мировоззренческая установка восточной культурной парадигмы – принцип неразделения единого. У науки и религии здесь единая цель – изменение человеческого сознания, освобождение его от иллюзий, неведения (авидьи), духовной слепоты.

Буддийская наука исходит из идеи равновесия единого и единичного, идеи относительности граней между ними, а потому истину здесь ищут «посередине». Познание истины означает в контексте «восточного» миропонимания познание всеобщности мироздания. Наука буддийского Востока – это не столько теория, дедукция, сколько «практическое знание», неотделимое от личного опыта человека. Лишь много веков спустя пришла европейская наука к признанию зависимости всякого физического явления от точки зрения наблюдателя. Последние научные открытия удивительным образом совпадают с идеями буддистских ученых о «мировом законе» жизни Вселенной – идеями постоянного воспроизведения традиционной формы в новом цикле. Открытый Н.Бором принцип дополнительности, в соответствии с которым пространственная непрерывность распространения света и атомистичность световых эффектов суть взаимодополняющие состояния одного и того же явления – света. Открытие дискретного характера движения электрона по орбитам (электрон «пульсирует», скачками приближается к ядру). Открытие Л. Де Бройлем

корпускулярно-волнового дуализма. Открытие В.Паули «уникальности» электронов (в том смысле, что несколько электронов не могут иметь одновременно одинаковые параметры). Наконец, открытие свойств физического вакуума (рождение вещества из ничего, из пустоты и полное преобразование вещества в излучение, в энергию). Все эти и многие другие открытия подтверждают буддийские концепции всеединства, Небытия, Пульсирующей Вселенной, связи законов человеческой психики с законами мироздания. И в этом причина огромного интереса к традиционным буддийским учениям, который характерен для научной элиты Запада сегодня.

Научное знание ведет к расширению созданной человеком искусственной, техногенной среды, которая живет по иным законам и в ином ритме, нежели мир естественный. Ритмическое несоответствие этих миров чревато состоянием аритмии, что в свою очередь может привести к катастрофе глобального масштаба. Таким образом, «восточная» проблема обретения истинного знания о мире и человеке, духовного просветления приобрела в глазах «западных» философов уже не столько умозрительный, сколько практический характер. Процесс дальнейшего накопления научного знания возможен, с их точки зрения, лишь при условии нового типа мышления, суть которого – в подключении чувств к разуму, интуиции к логике, искусства к науке, образного восприятия мира к рациональной рефлексии. Безусловно, такой целостный способ постижения действительности всегда существовал и в «западной» культуре, но он никогда не был здесь преобладающим. Через открытия своей науки Запад только сегодня приблизился к тому, что на Востоке было открыто еще в глубокой древности и воспроизводилось из века в век.

Тем не менее, в современном западном обществе объем и значение рационального, логического знания непрерывно растут. Люди сегодня все чаще ищут оптимальные решения стоящих перед ними задач, причем понятия оптимальности имеет, как правило, строго рациональный смысл.

В эпоху Просвещения завершилось формирование мировоззренческих установок, определивших последующее развитие техногенной цивилизации. В системе этих установок фиксировалась особая ценность прогресса науки и техники, а также убеждение в принципиальной возможности рациональной организации социальных отношений.

Под знаком этих идей техногенная цивилизация прошла стадию индустриального развития и социальных революций XIX-XX столетий. Возникшие в ходе этого процесса различные социальные системы, несмотря на полярность многих мировоззренческих установок, сохраняли в шкале своих фундаментальных ориентаций веру в ценность научно-технического прогресса и в ценность науки как основы управления социальными процессами.

Эти ценности не подвергались сомнению вплоть до последней трети XX столетия, пока техногенная цивилизация не столкнулась с глобальными проблемами, порожденными ее предшествующим научно-техническим развитием.

Во-первых, эта проблема выживания в ядерный век и сохранения человечества как рода. Сегодня стало очевидностью, что предотвращение ядерного самоубийства стало исходной ценностной установкой, с которой должны соизмеряться любые программы организации и переустройства общественной жизни.

Во-вторых, это глобальные экологические проблемы и вызванная ими необходимость радикального изменения нашего отношения к природной среде. Для современного философского сознания стало почти очевидным, что существование человека как части природы и как деятельностного существа, преобразующего природу, находится в диалектически противоречивой зависимости. Причем в наше время это противоречие приобрело конфликтный характер, поскольку современное техногенное давление на природу создает опасность вырождения биосферы, а значит, угрожает самому человеческому существованию.

В-третьих, ускорение социального развития человечества чрезвычайно остро поставило проблему человеческих коммуникаций, преодоления отчуждения человека от им же порожденных социальных структур. Усложнение человеческого мира и расширение поля человеческих коммуникаций, которое несет современный научно-технический прогресс, часто оборачивается усилением стрессовых нагрузок на человека, манипуляций человеческим сознанием, дегуманизацией социальных связей людей.

Все эти сугубо жизненные проблемы современности носят мировоззренческий характер и на первый взгляд ставят под сомнение традиционные для техногенной цивилизации ценности науки и научно-технического прогресса. Выход состоит не в отказе от них, а в придании им гуманистического измерения. В качестве одного из аспектов этого положения формулируется проблема нового облика науки и образования, включающих в себя в явном виде гуманистические ориентиры и ценности.

Современная жизнь с ее гипертрофированным стремлением опираться, прежде всего, на рациональное знание и, как следствие, с пренебрежительным отношением к тому, что можно назвать знанием иррациональным, интуитивным, эмоциональным, порождает опасные деформации поведения человеческого общества.

Русский философ Даниил Андреев в своем романе «Странники ночи» развил теорию чередования в истории синих и красных эпох. Наступлению синей эпохи соответствует высокий уровень духовности общества. Тогда расцветают искусства, меняется отношение человека к миру, а философы размышляют о нравственности и этике государственной власти. Но приходят иные времена, и наступает красная эпоха, вызывающая к жизни «трезвый, реальный взгляд на вещи». Утилитарный, узкопрагматический подход приводит к вспышке эгоцентризма, к опасному во всех отношениях ускорению технического прогресса, к противостоянию человека и природы. Этому способствует череда подмен, касающихся в первую очередь этики и нравственности. На этом фоне вырывают тоталитарные режимы, обостряются межгосударственные, межрелигиозные, межэтнические противоречия, политизируются искусство и наука.

Конечно, это лишь схема. Жизнь намного сложнее, и все-таки в истории цивилизаций чередование таких эпох видится довольно явственно. Античная Греция, сделавшая шаг к гармонии жизни - и пришедший ей на смену Древний Рим, жестокий и эгоистичный. Ранее Средневековье в Европе и «великая сушь» века энциклопедистов, поклоняющихся рациональному знанию с вершиной Французской революции. «Золотой» и «серебряный» периоды России XIX - начала XX веков – и смерч революционных преобразований, воздвигший алтарь экономике.

Что же различает синюю и красную эпохи? Преобладающий тип сознания, мироощущения – мифологизированного или трезвого реалистического.

Глобальные процессы, потрясающие человечество в XX веке, до сих пор не были никем осмыслены в своей целостности, а ведь суть их феноменальна. Феноменально стремление восстания одного вида живых существ на планете против всех остальных и против самого себя. Стремление человека к убийству биосферы (и причинение тяжелейшего урона ноосфере) достигает в наши дни критических пределов. Это – результат «трезвого, материалистического» взгляда на мир.

Обдумывая проблемы оптимального сочетания рационального и иного знания в качестве направляющих импульсов нашей деятельности, приходишь к следующему заключению. Иррациональная составляющая непременно должна учитываться при определении цели, к которой следует двигаться. Рациональная же – предлагать наиболее разумные способы решения поставленной задачи. Иными словами, цель должна быть нравственной, а пути ее достижения надежными. Очевидно, что не только конечная цель, но и каждый шаг к ней должен отвечать критериям нравственности.

Нужно новое мышление, и одной из характерных его примет должно стать гармоничное сочетание работы мысли и «сердца», рационального и эмоционального, рассудочного и интуитивного знания и миропонимания [1, с. 56]

Темпы гуманизации общества в обозримой перспективе прямо и непосредственно будут определяться качеством поставляемых высшей школой специалистов. Очень многое будет зависеть от того, с каким запасом знаний, с какой духовно-нравственной ориентацией – универсально-гуманитарной или узковедомственно-технократической – выйдут они в жизнь и будут оказывать воздействие на общество уже в ближайшие годы.

Реальный гуманизм студентов и преподавателей – не только в знаниях об основных гуманитарных стратегиях XXI века, а и в практическом опыте их развития применительно к профилю профессиональной деятельности, национальной среде, типу религии, социальным возможностям и перспективам. Таким образом, интересующая нас тема самым неразрывным образом связана с общим гуманистическим обновлением общественной жизни и образования.

Кризисные явления в обществе могут быть преодолены при условии радикального обновления существующей образовательно-воспитательной системы, выражающегося в смене приоритетов в системе социально-педагогических ценностей. От концепции, ориентированной на человеческие потребности и их удовлетворение, к другому понятию, в основе которого лежало бы самовыражение и полное раскрытие возможностей и способностей человеческой личности. Речь идет о том, чтобы вернуть культурным и человеческим ценностям их центральное место в экономическом и техническом развитии.

Исторический опыт показывает, что общество заинтересовано в отработке целостной, гармоничной модели образования. В ее основе, как правило, лежит универсальная, интегрирующая идея. В эпоху Средневековья, например, это была христианская идея, в период Ренессанса – идея гуманизма. В современных условиях такой идеей может быть идея культуры, понимаемая в духе М.Бахтина как средоточие фундаментальных смыслов человеческого бытия.

В таком значении идея культуры еще не стала достоянием педагогической практики. В системе современного отечественного образования она рассредоточена по отдельным отраслям знаний, отдельным учебным дисциплинам, преимущественно гуманитарного цикла. Подразумевается, что учащийся самостоятельно соберет в своей голове все эти крупинки и сформирует целостный образ культуры, универсальную картину мира – научную и художественную. Однако в действительности этого не происходит. Необходима целостная, последовательно реализуемая программа, базисным основанием которой должен быть вуз.

Подготовка студентов в вузе должна превратиться в сложнейший мировоззренческий процесс, где студентам предстоит принять исходные глобальные идеи единства мира и человеческого рода. Гуманизация общественного и индивидуального сознания происходит с огромным трудом. Эти обстоятельства и объясняют проблемно-поисковый характер данной статьи. Новые подходы к организации образования логично требуют гуманизации всей образовательной политики.

Список литературы:

1. Мухаметзянова Г.В., Надеева М.И. Гуманитаризация – ключевая идея преодоления кризиса образования. – Казань: ИССО РАО, 1997. 116 с.
2. Надеева М.И., Надеева Д.Б., Шакуров Р.Х. К вопросу о формировании целостного рационально образного миропонимания у студентов технологического университета // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2012. – Т.15. - №3. – С.205-209.

Надреева Л. Л.¹, Долгов А. В.²

¹к.э.н., профессор кафедры экономики и управления на предприятии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, Казань
E-mail: nadreeva@mail.ru

²ассистент кафедры экономики и управления на предприятии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, Казань
E-mail: 89600477908@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Аннотация: Развитие университетской корпорации предусматривает модернизацию учебно-образовательной деятельности. В статье акцентируется внимание на преимуществах использования интерактивных образовательных технологий и открытых образовательных ресурсов при изучении дисциплин экономического профиля в техническом университете.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-технологии, университетская корпорация.

Nadreeva L. L.¹, Dolgov A. V.²

¹Ph. D., professor Kazan National Research Technical University n.a. A.N. Tupolev –
KAI. Russia Kazan
E-mail: nadreeva@mail.ru

²assistant professor Kazan National Research Technical University n.a. A.N. Tupolev
– KAI. Russia Kazan
E-mail: 89600477908@mail.ru

**THE USE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE
STUDY OF ECONOMIC DISCIPLINES AT
THE TECHNICAL UNIVERSITY**

Abstract: The development of the university corporation envisages modernisation of educational activity. The article focuses on the benefits of using interactive educational technologies and open educational resources in the study of economics at the technical university.

Keywords: distance learning, online technologies, the university corporation.

Повышение эффективности процесса подготовки студентов в системе высшего образования, новые требования, предъявляемые к структуре компетенций бакалавров и магистров экономического профиля, ориентированные на развитие интеллектуальных способностей, мышления обучаемых, способность применять имеющиеся интеллектуальные ресурсы для решения практических задач производства, обуславливают необходимость разработки и применения инновационных образовательных технологий [2, с. 693].

С помощью инновационных образовательных технологий, в частности, студент имеет возможность в зависимости от своих индивидуальных особенностей самостоятельно регулировать порядок изучения курса и скорость усвоения информации. Зарубежные исследователи такие технологии называют интерактивными образовательными технологиями.

В Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева - КАИ (КНИТУ-КАИ) при преподавании дисциплин экономического профиля активно используются инновационные образовательные технологии [4, с.557]. В последние годы широкое применение получила система Blackboard Learn.

Система Blackboard Learn - американский продукт, существующий на рынке с 1998 г. Данный продукт используется в 65 странах мира, на российский рынок технология вышла в 2007 г.

В сравнении с другими системами дистанционного образования Blackboard обладает более полным набором инструментов доступа к обучающему материалу, группового обучения и оценки учеников.

Система Blackboard создает единую интерактивную среду для обучения, взаимодействия, обмена информацией между студентами и преподавателями на уровне университета. Технология Blackboard позволяет управлять виртуальной обучающей средой, предоставлять платформы для курсов дистанционного обучения, накапливать, структурировать, управлять доступом и пополнять образовательную базу. Система представляет собой набор высококачественных легко интегрируемых приложений с единой системой управления и масштабируемой архитектурой. Навигация пользователей между сервисами различных приложений системы осуществляется с помощью портала, обеспечивающего удаленный web-доступ к учебным курсам системы.

Система Blackboard Learn дает возможность создавать новые курсы и обучающие модули, строить учебные планы и контролировать их выполнение, управлять персональной информацией, создавать виртуальные классы, форумы, командные проекты и другие средства для взаимодействия, проводить анкетирование, опросы, осуществлять мониторинг успеваемости, проводить аттестации отслеживать развитие обучающегося (Grade center), генерировать отчеты по студентам, курсам, преподавателям и школам, создавать и настраивать персональные разделы пользователей [1, с. 150].

В настоящее время в системе Blackboard КНИТУ-КАИ размещены материалы по всем дисциплинам экономического профиля для подготовки бакалавров по направлениям «Экономика», «Менеджмент», а также для подготовки магистров по направлениям «Экономика» и «Организация и управление наукоемкими производствами».

Совместно с системами дистанционного образования огромный интерес с точки зрения возможностей для изучения экономики представляет также онлайн-обучение. Определенные проблемы создает языковой барьер, но современные программы перевода текстов позволяют решить и эту проблему.

Первые онлайн-курсы прошли в 2008 г. в Университете Минитобы, США. Но массовое распространение они приобрели в последние годы с запуском проектов «большой тройки»: Coursera, Udacity и EdX, а также «Академия Хана» и Lynda.com. Для такой формы обучения существует специальный термин – Массивный открытый онлайн курс, MOOK (англ. Massive open online course, MOOC). Данные проекты позволяют бесплатно получать знания по определенным направлениям не выходя из дома. Для этого достаточно зарегистрироваться и выбрать дисциплину. Для получения сертификата об успешном окончании курсов нужно посмотреть видео, ознакомиться с материалами и выполнить задания онлайн. Данные программы позволяют общаться с другими слушателями, задавать вопросы читателям курсов, которыми являются преподаватели ведущих вузов разных стран. Можно найти курсы на разных языках, в том числе и на русском.

В последнее время появляются новые проекты: CanvasNovoED (США), Open2Study (Австралия), FutureLearn (Великобритания), Iversity (Германия).

Наибольший интерес россияне проявили к проекту Coursera. С 2013 г.

участниками данного проекта стали и российские вузы: Московский физико-технический институт (МФТИ), НИУ Высшая школа экономики и Санкт-Петербургский государственный университет.

Есть и чисто российские проекты онлайн-курсов, например, Uniweb, Intuit и Eduson. По окончании прохождения курсов онлайн выдаются документы установленного образца.

Следует отметить, что максимальное количество образовательных материалов по экономическому профилю предлагает Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Уникальную подборку открытых ресурсов в сфере экономики содержит официальный сайт университета. Доступно много видеоматериалов, в частности, видеозаписи открытых лекций и мастер-классов программы «Менеджмент в сфере электронного бизнеса и интернет-проектов».

Российский образовательный видеопортал содержит разделы «Экономика» и «Менеджмент», в которых размещены лекции, материалы научных конференций, даются ссылки на зарубежные видеоматериалы. Свободная и бесплатная онлайн библиотека Лекториум с 2009 года пополняет материалы по экономике и менеджменту, которые предлагают ВУЗы и известные лектории России.

Отдельную группу образовательных ресурсов составляют специализированные интернет-ресурсы [3, с. 37].

Одной из проблем использования открытых образовательных ресурсов является проблема поиска – как, каким образом в огромном потоке информации найти главное, реально полезное, что требует от преподавателя прежде всего составления перечня рекомендуемых источников экономической информации, а также разработки индивидуализированных рекомендаций по самостоятельной работе студентов.

Применение интерактивных образовательных технологий, разработка открытых образовательных ресурсов и их размещение в открытом доступе становятся важным направлением работы КНИТУ-КАИ, способствуя повышению эффективности процесса подготовки выпускников экономического профиля в системе высшего образования.

Список литературы:

1. Бакеева Й.Р. Применение дистанционной образовательной технологии «BLACKBOARD» в ВУЗе // PR и реклама в изменяющемся мире: региональный аспект. Барнаул: АГУ, 2014. № 12. С. 146-151.
2. Надреева Л.Л., Баширова А.Г. Некоторые аспекты управления развитием персонала в инновационной среде // Научное обозрение. 2014. №7-2, С. 692-695.
3. Надреева Л.Л. Эффективное использование потенциала института высшего образования в целях построения национальной инновационной системы // Инновационное развитие экономики: российский и зарубежный опыт / Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией О. Б. Казаковой, Н.А. Кузьминых, Э.И. Исхаковой. Уфа. 2015. С. 36-40.
4. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Роль активных методов обучения в формировании LEAN- мышления // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5 – С. 557.

УДК 378.147

Надреева Л. Л.¹, Моисеев Р. Е.², Зверев А. В.³

¹к.э.н., доцент, профессор кафедры экономики и управления
на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ» Россия, Казань

E-mail: nadreeva@mail.ru

²к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ». Россия, Казань
E-mail: kopeika75@mail.ru

³ассистент кафедры экономики и управления на предприятии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ». Россия, Казань
E-mail: zverev_artyom@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «LEAN-МЕНЕДЖМЕНТ»

Аннотация: Повышение эффективности процесса подготовки инженеров в системе высшего образования, новые требования, предъявляемые к структуре компетенций инженера, ориентированные на развитие интеллектуальных способностей, мышления обучаемых, способность применять имеющиеся интеллектуальные ресурсы для решения практических задач производства обуславливают необходимость разработки и применения инновационных образовательных технологий. Разработанные на кафедре Экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ» деловые игры позволяет, не затрагивая производственные площадки предприятия, изучить и опробовать основные инструменты бережливого производства.

Ключевые слова: активные методы обучения, деловые игры, принципы и инструменты бережливого производства, активизация мышления, результативность учебного процесса.

Lyudmila L. N.¹, Moiseev R. E.², Zverev A. V.³

¹Ph. D, assistant professor, professor Kazan national research technical university named after A.N.Tupolev - KAI, Russia Kazan
E-mail: nadreeva@mail.ru

²Ph. D, assistant professor Kazan national research technical university named after A.N.Tupolev - KAI, Russia Kazan
E-mail: kopeika75@mail.ru

³assistant Kazan national research technical university named after A.N.Tupolev - KAI, Russia Kazan
E-mail: zverev_artyom@mail.ru

INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE TEACHING OF DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF LEAN-MANAGEMENT»

Abstract: Improving the efficiency of the process of preparation of engineers in higher education, new requirements for the structure of the engineer competencies, focused on the development of intellectual abilities, thinking of students, the ability to apply existing intellectual resources for solving practical problems of production necessitate the development and application of innovative educational technologies. Developed at the Department of Economics and Lean Management Kazan National Research Technical University named after A.N.Tupolev - KAI business games allows, without affecting the production sites of the enterprise, to explore and test the basic tools of lean manufacturing.

Keywords: active learning methods, case study, tools of lean production, activation of thinking, effectiveness of the educational process.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего

профессионального образования предполагают широкое применение активных методов обучения, к которым, в частности, относятся деловые игры. Активное обучение в вузе направлено на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов посредством широкого комплексного использования педагогических (дидактических) и организационно-управленческих средств. Активизация обучения может идти как посредством совершенствования форм и методов обучения, так и посредством совершенствования организации и управления учебным процессом в целом.

Современные активные методы обучения характеризуются высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса, и позволяют:

- активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых;
- повышать результативность учебного процесса;
- формировать и оценивать профессиональные компетенции, особенно в части организации и выполнения коллективной работы [6, с.558].

Цель статьи – показать роль активных методов обучения для формирования бережливого мышления на примере применения конкретных деловых игр.

Основной особенностью активных методов обучения является большое внимание, уделяемое практической основе передаваемых студентам знаний, навыков и умений. Количество активных методов обучения достаточно велико.

На кафедре Экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ» наиболее широко представлены деловые игры и кейс - стади.

Деловые игры как метод обучения наиболее близки к предстоящей профессиональной деятельности студентов. Их безусловное преимущество заключается в том, что, являясь моделью реальной организации, они одновременно дают возможность значительно сократить операционный цикл и, тем самым, продемонстрировать участникам, к каким конечным результатам приведут их решения и действия. При проведении деловых игр создаются благоприятные возможности творческого и эмоционального включения игроков в отношения, подобные действительным отношениям в реальном производстве. В игре происходят быстрое пополнение знаний, дополнение их до необходимого минимума, практическое освоение навыков проведения расчетов и принятия решений в условиях реального взаимодействия с партнерами [8, с.350].

В отличие от конкретной ситуации, где воспроизводится момент производственной обстановки, в деловой игре обстановка выражается в динамике, процесс производства - в развитии. Воспроизвести производство в динамике и включить в него участников - две сложные проблемы использования игрового метода, которые заключаются в том, чтобы достаточно точно передать характеристики и условия производства, а также, помимо технологических параметров и экономических факторов, социально-психологические факторы. В этой связи привлекательна идея использовать в деловой игре в качестве модели реальное производство. Таким образом, игровые методы обучения не имеют четкой границы с методами практического освоения.

Необходимость разработки новых деловых игр возникла в связи с активным участием кафедры во внедрении инструментов Бережливого производства на предприятиях Татарстана, в том числе и на предприятиях авиационного комплекса. Быть «бережливым» становится правилом хорошего тона.

Действительно, учитывая динамичные изменения внешней среды, внедрение концепции бережливого производства становится значимым фактором выявления внутривыпускных резервов, повышения конкурентоспособности предприятий [1, с.38]. К сожалению, на некоторых татарстанских предприятиях внедрение

принципов и инструментов бережливого производства представляет собой неупорядоченный и хаотичный процесс, где используются отдельные инструменты «бережливого производства» и недооценивается важность философии «бережливого производства», тогда как в основе успехов Toyota лежит именно философия бережливого производства, которая предполагает глубокую и всестороннюю культурную трансформацию.

При реализации системы бережливого производства каждое предприятие выбирает свою стратегию его введения. Одни начинают с обучения сотрудников непосредственно в компании Toyota, другие привлекают опытных внешних консультантов. Нельзя однозначно определить, какой из вариантов наиболее эффективен, поскольку важно знать все условия, при которых начиналось внедрение lean-технологий [4, с.406].

Внедрение современных методов организации управления авиационным производством (бережливое производство) подразумевает работу администрации предприятия по созданию собственной системы, элементы которой взаимосвязаны оптимальным образом, и возможно при соблюдении как минимум двух условий:

1. Вовлеченность работников всех уровней. Без вовлеченности работников всех уровней в минимизацию потерь и оптимизацию процессов новые методы производства останутся только на бумаге [3, с.329].

2. Для введения на предприятии философии бережливого производства необходимо принципиальное изменение установок, образа мышления ключевых участников проекта [2, с.81].

На наш взгляд, необходимо, чтобы соответствующий образ мышления формировался со студенческой скамьи. Уже в вузе должны быть сформированы компетенции, относящиеся к профессиональной деятельности менеджера в условиях бережливого производства:

– компетенции познавательной-аналитической деятельности менеджера: умение выявлять и разрешать проблемные ситуации, исследовать рынок, умение выявлять конкурентов, конкурентные преимущества, слабые и сильные стороны предприятия, целевую аудиторию, определять принадлежность потребителя к сегменту рынка, умение подобрать деловых партнеров;

– планирование, проектирование деятельности предприятия в условиях бережливого производства, управление, моделирование рыночной ситуации, прогнозирование развития предприятия и тенденций развития отрасли, ориентация в особенностях отраслевой деятельности, знание формальностей, связанных с условиями бережливого производства на предприятии;

– компетенции профессиональной информационных технологий в производстве: умение обрабатывать информацию при помощи компьютера, знание специализированных компьютерных программ в необходимой отрасли: систем управления затратами, управления персоналом, управления производством, управления логистическими поставками и т.д.

В целях овладения профессиональными компетенциями и формирования «бережливого» (Lean) мышления, на кафедре экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ» разработаны две новые деловые игры [6, с.560].

Деловая игра «Lean production», разработанная совместными усилиями студентов и производителей, основывается на базе сборочного цеха машиностроительного завода. Цель игры – систематизировать знания о бережливом производстве, на собственном опыте в ходе игры убедиться в жизнеспособности основных принципов и инструментов бережливого производства.

Темы, рассматриваемые в процессе игры:

– анализ потерь в повседневной жизни (практическая работа по выявлению

потерь);

- поток (как один из способов минимизации потерь); анализ производственных операций;
- принципы и инструменты бережливого производства (знакомство с понятием производственной системы);
- система вытягивания (производство по требованию потребителя).

Игра разделена на 20 сборочных этапов, в каждом этапе по 10 тактов, которые могут содержать в себе различные способы (варианты) прохождения игры.

Остановимся на некоторых правилах игры.

На старте каждый игрок получает по 100 у.е., на которые могут быть приобретены новые системы, или же с помощью этих денег можно платить за разные виды потерь, с тем, чтобы завершить игру с наибольшей выручкой.

В начале игры фишки всех игроков выстраиваются на поле «Вперед», после чего поочередно каждый делает свой ход. Бросается кубик, и поле, на котором он остановится, определяет, что игроку нужно делать.

Например, если кубик остановился на поле, обозначающем незанятую другими систему (то есть на участке для внедрения системы «Кайдзен», «Кайкаку» или «Защита от ошибок», не внедренную ни одним из игроков), у игрока будет право первого покупателя на ее внедрение. Если игрок решил купить систему, он должен заплатить Банку деньги в сумме, указанной на игровом поле. В обмен он получает право собственности на эту систему, то есть получает возможность идти вперед без потерь на участках разных видов потерь в течение данного круга.

Если игрок решил не покупать систему, то ее может внедрить любой другой игрок, попавший на данный участок.

Владение системой дает право взимать арендную плату за пользование внедренной системой (цена аренды не должна превышать цены внедрения системы). Очень выгодно владеть системами всех видов.

Если игрок останавливается на чужой системе, которая была внедрена ранее другим игроком, то с него могут потребовать арендную плату за пользование системой. В случае, если игрок после прохождения круга остается в долгах (из-за различных видов потерь), то сумма долга вычитается из суммы за прохождение на следующий круг. Если сумма за прохождение не покрывает сумму всех долгов, то участник выбывает.

Необходимо отметить, что деньги могут быть получены только лишь от продажи собранного изделия или от арендной платы за внедренную систему; важно также то, что ни один игрок не может брать займы деньги у другого игрока или давать займы другому игроку.

Победитель – участник, оставшийся в игре с наибольшей выручкой.

Игра развивает следующие навыки и компетенции:

- управление ресурсами;
- ориентация на результат;
- планирование;
- комплексный подход;
- расстановка приоритетов;
- анализ информации;
- принятие решений.

Инструменты бережливого производства, используемые в игре «Lean production», представлены в табл. 1 [7, с.511].

Игра позволяет реализовать следующие преимущества:

- радикально сократить время накопления профессионального опыта;
- дает возможность экспериментировать с событием, пробовать разные стратегии решения поставленных проблем и т.д.;

- знания усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации;
- позволяет приобрести социальный опыт (коммуникации, принятия решений и т.п.).

Другое, более «продвинутое» решение, которое предлагается в формате активного обучения – это учебно-имитационная игра «Завод по сборке бензонасосов». Проведение этой игры потребовало приобретения соответствующего оборудования, размещенного в одной из кафедральных аудиторий.

Игрокам предлагается реализовать инструменты lean в модели производства бензонасосов. Задача участников игры – за определенное количество раундов (не меньше трех) достичь плановых показателей по сборке бензонасоса Б9В. Самолеты и вертолеты заменены бензонасосами потому, что для целей игры вид продукции не имеет особого значения. Кроме того, аналогия с привычным изделием или производственным процессом может помешать участникам игры проявить творчество и переосмыслить сложившиеся стереотипы.

Данная игра относится к «бизнес-симуляциям». Бизнес-симуляция является одной из самых эффективных образовательных технологий, поскольку позволяет участникам получать навыки, компетенции и практический опыт в процессе обучения.

Таблица 1

Инструменты бережливого производства, используемые в игре

№	Термин	Содержание	Что делает игрок
1.	Андон	Представляет собой высоко расположенный монитор, на котором отображено несколько рядов чисел, соответствующих рабочим местам или станкам. Красный цвет лампочек указывает на возникновение проблемы, зеленый свидетельствует о нормальном режиме работы.	Если игрок попадает на красный такт, то он возвращается на предыдущий этап. Зеленый – продолжает идти без потерь.
2.	Автоматическая остановка автоматизированной линии	Остановка производственного процесса в случае возникновения проблемы или неисправности.	Если игрок попадает на данный такт, то он пропускает ход.
3.	Быстрая переналадка SMED	Процесс переналадки производственного оборудования для перехода от производства одного вида детали к другому за максимально короткое время.	Если игрок попадает на данный такт, то он передвигается вперед на 2 этапа.
4.	Всеобщий уход за оборудованием TPM	В рамках TPM к текущему обслуживанию, проектам по совершенствованию и проведению несложного ремонта привлекаются работающие на оборудовании операторы. Например, операторы ежедневно сами смазывают, чистят,	Игрок получает возможность повторного хода.

		подтягивают болты и осматривают оборудование.	
5.	Дзисукен	В переводе с японского означает «практический семинар по обучению»	Игрок получает 2-ой кубик для броска в следующем ходе.
6.	Запасы	Материалы, находящиеся между стадиями обработки в потоке создания ценности.	Игрок платит за хранение на складе.
7.	Защита от ошибок (Пока-ёкэ)	Методы, позволяющие операторам избежать при работе ошибок в результате установки неправильной детали, пропуска детали, установки детали другой стороной и т.д.	Игроку дается возможность внедрить за определенную плату данный метод защит от ошибок, то есть игрок не платит в случае попадания на муды и идет дальше.

Системность подходов, которые присутствуют в данной игре, позволяют применять в учебном процессе элементы игрового процесса, которые при правильном балансе с обучающими задачами повышают эффективность образовательных результатов.

Сценарий развивается в искусственно созданной среде, и участнику предлагается принять индивидуальное или командное обоснованное решение о том, как действовать в конкретной ситуации. В течение учебного процесса через определенные промежутки времени обеспечивается обратная связь.

Игра имеет ряд преимуществ [5, с.105]:

1. Безрисковая зона – ошибки в игре не приведут к краху бизнеса;
2. Смена масштаба – возможность занимать различные позиции в иерархии компании: от рабочего до руководителя;
3. Повышение грамотности – получение новых знаний в инновационном формате;
4. Командная работа – улучшение навыков коммуникаций и взаимодействия в коллективе.

Игра направлена на:

1. Получение практических навыков применения инструментов и методов Бережливого производства.
2. Изменение представления о традиционных подходах управления производством, формирование Лин-мышления.

Игра позволяет, не затрагивая производственные площадки предприятия, изучить и опробовать все основные инструменты бережливого производства. На базе игры, используя полученные знания, команда сможет разработать варианты улучшения процесса и построить карту процесса будущего состояния, диаграммы Ямазуми и Исикавы, провести пилотирование разработанных решений [5, с.106].

Воспроизвести производство в динамике и включить в него участников – это две сложные проблемы использования игровых методов. В этой связи модель развития реального производства удачно реализована в двух новых деловых играх, направленных на формирование бережливого мышления.

Список литературы:

1. Проблемы экономики и управления предприятиями, отраслями, комплексами: Монография. Книга 27 / И.А. Ахметова, А.Г. Баширова, М.М. Брутян [и др.] // Под общ.

ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. - 216 с.

2. Вумек Д., Джонс Д. Бережливое производство. Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. Альпина Бизнес Букс, 2008. – 472 с.
3. Зверев А.В. Организация работы в полипрофессиональных проектных группах // Международная молодежная научная конференция «XXII Туполевские чтения (школа молодых ученых)». Материалы конференции. 19-21 октября 2015 года. Казань, 2015. С. 325-329.
4. Исмагилова А.И., Надреева Л.Л. Разработка рекомендаций по повышению эффективности производственного процесса с использованием инструментов бережливого производства // Перспективы науки – 2015: Сборник докладов I Международного заочного конкурса научно-исследовательских работ (12 октября 2015 года). Т. 2 (Социально-гуманитарные науки) / Научный ред. д.э.н., проф. А.В. Гумеров. Казань, 2015. С. 405-409.
5. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Применение активных методов обучения в Лин- и Тайм-менеджменте // Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах. Материалы Международной научно-методической конференции. 5-7 июня 2014 года, Санкт-Петербург. Т. 2., 2014. - С. 104-107.
6. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Роль активных методов обучения в формировании lean-мышления // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 557.
7. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Формирование «бережливого мышления» на основе применения активных методов обучения // Поиск эффективных решений в процессе создания и реализации научных разработок в российской авиационной и ракетно-космической промышленности: Международная научно-практическая конференция, 5–8 августа 2014 г.: сборник докладов. Т. III, 2014. - С. 510-512.
8. Николаенко Ю.В., Гарифуллин Р.Ф. Управление рисками предприятия на основе деловой игры // Международная молодежная научная конференция «XXII Туполевские чтения (школа молодых ученых)». Материалы конференции. 19-21 октября 2015 года. Казань, 2015. С. 349-354.

УДК 004.827+81'322

Невзорова О.А.¹, Невзоров В. Н.²

¹к.т.н., зам. директора НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ,
доцент кафедры информационных систем ФГБОУ ВО «Казанский
федеральный университет» Россия, Казань

E-mail: onevzoro@gmail.com

² к.т.н., доцент кафедры систем автоматизированного проектирования
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева» Россия, Казань

E-mail: nevzorovvn@gmail.com

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОНТОЛОГИИ: АНАЛИЗ ТИПОВЫХ ОШИБОК

Аннотация: В статье рассматриваются задачи онтологического моделирования в учебных курсах и типовые ошибки проектирования онтологий в студенческих проектах.

Ключевые слова: онтология, проектирование онтологий, ошибки проектирования.

Nevzorova O. A.¹, Nevzorov V. N.²

¹PhD, Vice Director, Research Institute of Applied Semiotics of Tatarstan Academy of Sciences, Associated Professor the Department of Information systems, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

E-mail: onevzoro@gmail.com

²PhD, Associated Professor the Department of Computer aided design Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev Russia Kazan

E-mail: nevzorovvn@gmail.com

DESIGNING ONTOLOGY: ANALYSIS OF THE FLAWS IN ONTOLOGICAL MODELS

Abstract: This paper is devoted to the problems of ontology modeling in the courses for bachelors. We analyze the flaws in ontological models in student projects.

Keywords: ontology, designing ontology, design flaws.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по конкретным направлениям подготовки определяет совокупность требований к реализации основных образовательных программ бакалавриата по соответствующему направлению подготовки. ФГОС ВПО третьего поколения предусматривают ряд известных важных положений, однако для целей настоящей статьи мы выделим только некоторые ключевые особенности:

Акцентирование требований к результатам освоения основных образовательных программ подготовки в виде компетенций (динамического набора знаний, умений, навыков, моделей поведения и личностных качеств, которые позволят выпускнику стать конкурентоспособным на рынке труда) как в области профессиональной деятельности, так и в социально-личностной.

Введение научно-исследовательской работы студента как обязательного компонента основной образовательной программы (особенно в магистратуре).

Формирование требований к выпускникам совместно с объединениями работодателей. Такая же процедура должна сопровождать разработку основной образовательной программы вузом.

Набор основных компетенций бакалавра приводится в документе стандарта специальности. Так для подготовки бакалавров по направлению 230100 Информатика и вычислительная техника приведен полный список профессиональных компетенций (всего 11), необходимых для ведения проектно-конструкторской, проектно-технологической, научно-исследовательской, научно-педагогической и других видов деятельности. К числу наиболее важных профессиональных компетенций относится умение разрабатывать модели компонентов информационных систем и баз данных, при этом в качестве первой общекультурной компетенции в стандарте указывается владение культурой мышления, способности к обобщению, анализу и восприятию информации, постановке целей и выбора путей их достижения.

Разумеется, что весь цикл учебных дисциплин направлен на формирование указанных в стандарте компетенций. При этом дисциплины, использующие методологию системного анализа, позволяют формировать системное мышление, которое необходимо для моделирования и разработки компьютерных систем. Формированию системного мышления служат учебные курсы, использующие технологии онтологического моделирования. Настоящая статья посвящена типовым ошибкам студентов, выявленных в процессе проектирования ими онтологий различного назначения.

Задачи онтологического моделирования. Под онтологией понимается совокупность объектов, их свойств, отношений и ограничений, выражающих семантику

определенного приложения. Для представления знаний предметной области рекомендуется использовать язык OWL (Ontology Web Language), разработанный консорциумом W3C [1]. Онтологические модели могут специфицировать предметные области, информационные ресурсы и модели пользователей.

Перечислим наиболее важные задачи, в которых актуально применение онтологических моделей.

1. Задачи организации инфраструктуры информационно-образовательной среды.

1.1 Разработка онтологических моделей пользователей. Модель специфицирует психолого-педагогические характеристики пользователей, что обеспечивает выбор оптимальной тактики обучения.

1.2 Разработка онтологических моделей информационных ресурсов. Онтологические спецификации информационных ресурсов позволяют формировать персонализированные учебные коллекции, в которых отбор информационных ресурсов осуществляется на основе онтологических моделей пользователей и спецификаций ресурсов.

1.3 Разработка онтологических моделей предметных областей, составляющих концептуальную основу учебных курсов.

1.4 Разработка онтологической модели унифицированной структуры учебной дисциплины, что позволяет более эффективно осуществлять интеграцию учебных курсов.

1.5 Разработка прикладных онтологических моделей для программных систем, функционирующих в пространстве информационно-образовательной среды. Программное обеспечение информационно-образовательной среды следует разрабатывать на основе современных интеллектуальных компьютерных технологий (мультиагентные системы, системы интеллектуального поиска, экспертные системы, системы обработки естественного языка и речи и др.). В основе интеллектуальных систем лежат прикладные онтологические модели, обеспечивающие эффективное функционирование систем. Например, для систем тестирования эффективно применять предметные онтологии, для систем управления процессом обучения – весь спектр онтологических моделей.

2. Задачи применения онтологий в учебном процессе.

2.1 Онтологические модели как средство контроля усвоения знаний. При разработки онтологических моделей требуется не только владеть формальными средствами проектирования онтологий (программными инструментами типа редактора онтологий Protege и формальными языками представления знаний, например OWL, RDF), но и системно представлять организацию соответствующего фрагмента предметной области – набор основных концептуальных понятий, их свойства, отношения и ограничения. Способность эксплицировать такие связанные структуры знаний свидетельствует о качественном усвоении учебного материала, поэтому в качестве контрольных заданий можно рекомендовать задачи проектирования фрагментов учебных онтологий.

Примеры онтологических моделей в информационно-образовательной среде. К числу наиболее разработанных онтологических моделей в информационно-образовательной среде относятся модели предметных онтологий различных типов – от простых таксономий терминов, информационных тезаурусов до формальных онтологий. Цель этих ресурсов состоит в том, что бы специфицировать модель конкретной предметной области, т.е. описать семантику основных концептов и семантических отношений между ними. При этом, тезаурусы, как правило, предоставляют ограниченный набор типов семантических отношений, таких как гипонимия, синонимия, меронимия и ассоциативность. В то время как онтологии содержат более детализированные и специфичные для данной предметной области типы отношений, а также – дополнительные логические правила, которым должны

удовлетворять классы и отношения онтологии. Например, для предметной области «Математика» можно отметить несколько онтологических моделей, представляющих разную степень детализации математической предметной области.

Например, крупный набор данных DBPedia [3], построенный на основе Wikipedia, содержит около 7800 понятий (из них около 1500 с наименованиями на русском языке) по алгебре, 46 000 (9200) понятий по геометрии, 30 000 (4300) понятий по математической логике, около 150 000 (28 000) понятий по математическому анализу и около 165 000 (39 000) понятий по теории вероятностей и математической статистике. При этом термины связаны отношением принадлежности с разделами математики, представленными в DBPedia в виде так называемых «категорий»; однако отношений вида «подкласс – класс» между терминами не определяется. Категории различных разделов математики связаны отношением вида «подкласс – класс», синтаксически выраженным через транзитивное отношение *broader* из онтологии представления словарей W3C Simple Knowledge Organization System (SKOS).

Тезаурус Кембриджского университета (Cambridge Mathematical Thesaurus) [4] определяет таксономию из примерно 4500 математических терминов на 9 языках (исключая русский язык), дополняя ее отношениями логической зависимости (*referencedBy*) и относительной связи (*seeAlso*). Данный тезаурус создавался с учебной целью и покрывает только терминологию уровня университетского бакалавриата.

Онтология проекта ScienceWISE [5], опираясь на такие ресурсы как Wikipedia и Encyclopedia Of Science, а также мнения исследователей из сообщества проекта, дает англоязычные определения для свыше 2500 математических терминов и теорий, связанных стандартными отношениями типа «подкласс – класс», «часть – целое», ассоциативности, а также рядом специальных отношений, например, «важен для» (в контексте зависимости одной теории от другой). Основной акцент этого проекта сделан на проблеме сведения мнений по поводу различной трактовки терминов экспертами.

Онтология по естественным наукам и технологиям (ОЕНТ) [6] содержит в общей сложности 55 тысяч русскоязычных понятий, в том числе и по математике, уровня средней школы и начальных университетских курсов. ОЕНТ изначально ориентирована на обработку текстов. Отношениями ОЕНТ являются отношение «подкласс – класс», отношение «часть – целое», отношение несимметричной ассоциативности и отношение симметричной ассоциативности.

Типовые ошибки проектирования онтологий. Рассмотрим типовые ошибки, допускаемые студентами в процессе построения ограниченной онтологии некоторой проблемной области. Анализ проведем на примере лабораторной работы по ознакомлению с основами онтологического инжиниринга для дисциплины "Методы искусственного интеллекта в системах автоматизированного проектирования" в рамках подготовки бакалавров по направлению 230100.62 "Информатика и вычислительная техника", профиль подготовки "Системы автоматизированного проектирования (электронные средства)".

Указанная дисциплина в соответствии с учебным планом относится к дисциплинам по выбору вариативной части профессионального цикла, содержит 54 часа аудиторных занятий: 18 часов лекционной нагрузки (9 лекций), 36 часов лабораторных занятий и 90 часов самостоятельной работы студентов. Она должна обеспечивать развитие у студентов следующих компетенций:

- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, в рамках которой студенты должны овладеть методами технического восприятия информации, представления знаний, планирования действий, получения решений, обучения;
- способность разрабатывать интерфейсы "человек – электронно-вычислительная машина", которая понимается в данной дисциплине как ознакомление с методами проектирования экспертных систем, систем обработки естественного языка и др.;

– способность разрабатывать модели компонентов информационных систем, включая модели баз данных, которая интерпретируется как умение разрабатывать модели баз знаний, систем планирования и принятия решений, систем вывода и др.

Для разработки онтологических моделей на лабораторных занятиях использовалась известная система – редактор онтологий Protégé. Учитывая указанное соотношение часов аудиторных занятий и самостоятельной работы, аудиторные занятия использовались для изучения основ онтологического инжиниринга, среды разработки и методологии проектирования онтологии, а в рамках самостоятельной работы студенты должны были спроектировать фрагмент онтологии в выбранной проблемной области с использованием рекомендованной учебной литературы [2].

Задание студентам формулировалось следующим образом: построить в системе Protégé фрагмент онтологии профессиональной области знаний по направлению подготовки, опираясь на анализ текста некоторой методической работы преподавателей кафедры (учебного пособия, лекционного курса, методических указаний к лабораторным, практическим занятиям и курсового проектирования). Следует отметить дополнительную полезность данного подхода при обучении. Студенты более внимательно относятся к излагаемому в работе материалу, изученному ранее. Упор при проверке результатов делался на полноту и охват максимального количества именованных сущностей, выделяемых студентами из текста, а также полноту их вхождения в проектируемую онтологию по отношению «класс – подкласс».

Одна из распространенных ошибок студентов при выделении из текста именованных сущностей связана с непониманием процесса формирования последних в процессе становления теоретического знания в некоторой проблемной области. Например, при выделении именованной сущности «решение системы уравнений в частных производных» за бортом рассмотрения оказывались сущности «уравнение», «решение», «система», «производная», «частная производная», «уравнение в частных производных» и т.д.

Другая ошибка этого класса, наоборот, возникает из-за поверхностного знания данной проблемной области. Например, анализируя текстовую строку «... используя метод обратного размещения при компоновке электронного средства...», обучаемый выделяет термин «размещение», игнорируя концептуальную связку между словами «обратный» и «размещение», теряя именованную сущность «обратное размещение».

Следующая распространенная ошибка является следствием поверхностного знания студентами категориального аппарата осваиваемой предметной области и выражается в неумении связать термины по отношению «класс – подкласс», лежащему в основе каркаса проектируемой онтологии. Типичный пример такой ошибки приведен на рисунке 1.

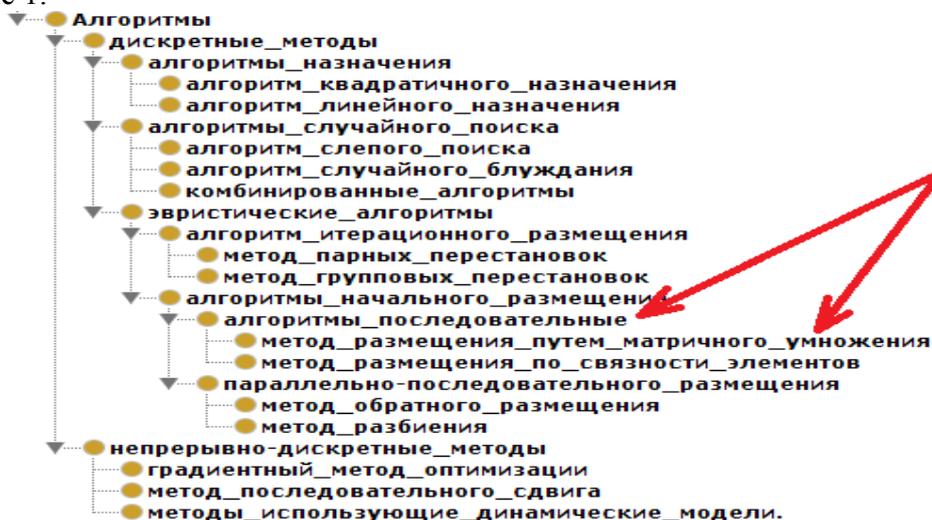


Рис. 1. Пример типовой ошибки проектирования онтологии

Из экранной формы отчета по лабораторной работе хорошо видна неразличимость для обучаемых значений терминов «алгоритм» и «метод» (класс «метод» не является подклассом класса «алгоритм»).

Формулировка задания на построение онтологии на основе анализа содержания конкретной методической работы накладывает естественное ограничение на полноту описания предметной области, которой посвящена изучаемая работа. Это приводит к частичной несвязности групп именованных сущностей. Обучаемые игнорируют этот факт (а вернее сталкиваются с ним) путем исключения обнаруженных сущностей из рассмотрения, хотя само задание не накладывает ограничения на количество концептуальных вершин в проектируемой онтологии. В результате полнота и охват именованных сущностей при анализе методической работы резко снижаются, так как студенты не могут их связать и принимают «центральную сущность» методической работы за основную.

Распространенной методологической ошибкой является использование реляционного подхода к группировке онтологических понятий. Основной структурой данных в реляционной модели являются таблицы-отношения, и отношение задается набором атрибутов. Например, таблица «Клиент» может иметь набор атрибутов «Адрес» и «Телефон», и типовой ошибкой является перенос этой структуры данных в онтологию. Правильное онтологическое представление должно быть выстроено на других основаниях, а именно, класс «Клиент» должен включаться в одну иерархию, в которой «клиент» является подклассом, а классы «Адрес» и «Телефон» в другую (другие). При этом между классами в разных иерархиях должны быть установлены соответствующие отношения (свойства).

Заключение. В статье рассмотрены наиболее важные задачи онтологического моделирования и типовые ошибки студентов при построении онтологий. Системные принципы представления знаний, лежащие в основе построения онтологических моделей, позволяют в процессе обучения формировать интеллектуальные способности к обобщению, классификации, формализации, что способствует становлению аналитического мышления и более глубокому пониманию сути учебного материала.

Список литературы:

1. OWL Web Ontology Language. W3C Recommendation [Electronic Resource] / 2004 – Mode of access: <http://www.w3.org/TR/owl-features/>
2. Natalya F. Noy and Deborah L. McGuinness, 2001. “Ontology Development 101: A Guide to Creating Your First Ontology,” Stanford University *Knowledge Systems Laboratory Technical Report KSL-01-05*, March 2001.
3. http://protege.stanford.edu/publications/ontology_development/ontology101-noy-mcguinness.html.
4. Auer S., Bizer C., Kobilarov G., Lehmann J., Cyganiak R., Ives Z. DBpedia: A nucleus for a web of open data // 6th International Semantic Web Conference (ISWC), 722-73, 2007.
5. Cambridge Mathematical Thesaurus. URL: <http://thesaurus.maths.org>
6. Aberer K., Boyarsky A., Cudré-Mauroux P., Demartini G., Ruchayskiy O. ScienceWISE: A Web-based Interactive Semantic Platform for Scientific Collaboration // 10th International Semantic Web Conference (ISWC 2011 - Demo), Bonn, Germany, 2011.
7. Добров Б.В., Лукашевич Н.В. Онтология по естественным наукам и технологиям ОЕНТ: структура, состав и современное состояние, Электронные библиотеки. – 2008. – Т.11. – В. 1.
8. Невзорова О.А. Онтологический уровень: формальные спецификации знаний // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2001. №3. С. 43-46.
9. Невзорова О.А. Инструментальные программные средства работы со знаниями // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16. №3. С. 713-724.

10. Невзорова О.А., Невзоров В.Н. Модель онтологической системы с рефлексивным ядром // Открытое образование. 2013. №3 (98). С. 57-62.

УДК 316.776.33 +174:61

Нежметдинова Ф. Т.

к.ф.н., доцент, зав. кафедрой философии и права
ФГБОУ ВО «Казанский государственный аграрный университет»
Россия, Казань
E-mail: nadgmi@mail.ru

**ВОЗРАСТАНИЕ РОЛИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
В ФОРМИРОВАНИИ ЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ**

Аннотация. На основе анализа основных зарубежных документов по результатам форсайта и имеющейся современной практики научных исследований ведущих стран мира показывается возрастание междисциплинарных исследований гуманитарной направленности. Обосновывается положение о том, что высокие темпы и интенсивность развития науки и технологий порождают условия неопределенности, приводят к возрастанию рисков для жизни и благополучия человека, устойчивого развития общества и природы, требуют формирования компетенций этической ответственности в современной системе образования.

Ключевые слова: тенденции развития науки и технологий, глобальные риски, междисциплинарные исследования, форсайт, гуманитарные науки, образование, этическая ответственность, биоэтика.

Nezhmetdinova F.T.

PhD, associate Professor, Head of the Department of Philosophy and Law
Kazan State Agrarian University, Russia Kazan
E-mail: nadgmi@mail.ru

**THE INCREASING ROLE OF INTERDISCIPLINARY STUDIES IN
HUMANITIES AND THE FORMATION OF ETHICAL RESPONSIBILITY**

Abstract. The analysis of the main foreign documents on the results of foresight and the modern practice of scientific researches of the leading countries of the world shows the increase in interdisciplinary studies Humanities. It is proved that the high pace and intensity of development of science and technology have created conditions of uncertainty, lead to increased risks to life and well-being of man, sustainability development of society and nature, require the development of competencies ethical responsibility in the modern education system.

Key words: trends in the development of science and technology, global risks, interdisciplinary research, foresight, Humanities, education, ethical responsibility, bioethics.

Введение. В докладе Клауса Шваба, организатора и бессменного директора Всемирного экономического Форума, который был представлен в Давосе в январе 2016 года «Индустрия 4.0 или Четвертая Промышленная революция: что это значит и как нам реагировать» отмечается, что мир стоит на пороге технологической революции, которая в корне изменит то, как мы живем, работаем, и соотносимся друг с другом. По своим масштабам, охвату и сложности, эти изменения будут принципиально иными в отличие от всего, с чем человечество сталкивалось. В первой промышленной

революции сила воды и пара позволила механизировать производство. Во второй электроэнергия использовалась для организации массового производства. В третьей электроника и информационные технологии автоматизировали производство. Четвертая промышленная революция, характеризуется слиянием технологий, которые размывают границы между физической, цифровой и биологической сферами. Он отмечает три причины, почему сегодняшние преобразования представляют собой не просто продление третьей индустриальной революции, а скорее приход четвертого: скорость, объем, и производительность системы. Скорость прорывов не имеет исторического прецедента. По сравнению с предыдущей промышленной революции, четвертая развивается по экспоненте, а не в линейном темпе. А широта и глубина этих изменений предвестник трансформации всей системы производства, управления и принятия решений. Он подчеркивает, что мы пока не знаем, насколько она развернется, но ясно одно: реакция на него должна быть интегрированной и комплексной, с участием всех заинтересованных сторон глобального взаимодействия, государственного и частного секторов, научных кругов и гражданского общества [1]. Наверное, поэтому, в подавляющем числе исследовательских и прогнозных (форсайтах) аналитических документах, в которых принимают участие одновременно до 900 и более экспертов высказываются серьезные опасения, связанные как новыми технологиями, так и возможностью управления имеющимися или предполагаемыми рисками[2]. Не случайно, среди главных компетенций 21 века в двух последних докладах ВЭФ «New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology» (2015) и «New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology» называют научную грамотность и этическую ответственность, социальную и культурную осведомленность [3, 4].

В данной статье использованы публикации и аналитические документы международных организаций, государственных учреждений, институтов, исследовательских центров, ассоциаций и фондов, в том числе таких, как: Всемирный экономический Форум (ВЭФ), Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Исследовательская организация McKinsey Global Institute, ученых и исследователей.

Основные мировые тенденции и факторы, определяющие перспективы в развитии сферы междисциплинарных исследований социально-экономической и гуманитарной направленности напрямую связаны с основными целями и потребностями современного общества на мировом уровне. Они были сформулированы еще в Программе ООН «Цели развития тысячелетия» (2000г.) [5]. К ним относятся:

- ликвидация бедности и голода;
- всеобщее образование;
- равенство полов;
- здоровье детей и матерей;
- борьба с ВИЧ /СПИД;
- устойчивость окружающей среды;
- глобальное партнерство

В начале августа 2015 года 193 государства — члена Организации Объединенных Наций достигли консенсуса по итоговому документу новой повестки дня «Преобразуя наш мир: Повестка дня устойчивого развития 2030». 25 сентября 2015 года документ был одобрен на Саммите по устойчивому развитию ООН в Нью-Йорке. Главы государств и правительств приняли новую глобальную повестку дня на ближайшие 15 лет, взяв на себя обязательства по достижению Целей устойчивого развития (ЦУР). Это согласованное международное видение приоритетных ориентиров в экономической, социальной и экологической областях. Более лаконично этот документ называют «Повестка дня 2030». Принятый документ включает 17 целей и 169 задач, которые предстоит выполнить до 2030 года[6].

Среди них:

1. Ликвидация нищеты.
2. Ликвидация голода.
3. Хорошее здоровье и благополучие.
4. Качественное образование.
5. Достойная работа и экономический рост.
6. Индустриализация, инновации и инфраструктура.
7. Уменьшение неравенства.
8. Партнерство в интересах устойчивого развития и др.

Главными отличительными особенностями Целей устойчивого развития (ЦУР) в сравнении с Целями развития тысячелетия (ЦРТ) можно выделить следующие.

Во-первых, они имеют более комплексный, системный и всеобъемлющий характер. Это, выражается, прежде всего, в увеличении количества целей с 7 до 17, а количество сопутствующих или обеспечивающих задач доведено до 169. Безусловно, цифры дают какое-то представление о степени сложности этого проекта, хотя это далеко не главное. Новые цели имеют более широкую сферу охвата, так как в их рамках предусмотрено рассмотрение взаимосвязанных элементов устойчивого развития: экономического роста, социальной интеграции и защиты окружающей среды. В свою очередь ЦРТ были направлены, прежде всего, на решение социальных задач.

Во-вторых, список новых целей развития отражает сложившееся понимание устойчивого развития как прогресса в трех взаимосвязанных и взаимообусловленных областях - экономического роста, социальной интеграции и защиты окружающей среды. В предыдущем документе не было такого ясного понимания неразрывности и внутреннего единства процесса развития.

В-третьих, ЦРТ были ориентированы на развивающиеся страны, в частности, на беднейшие, в то время как цели устойчивого развития будут распространяться на весь мир, как на богатые страны, так и на бедные. Они становятся универсальными и по-настоящему глобальными, задающими общие для всех стран ориентиры прогресса и роста.

В-четвертых, кардинально изменилась роль государств-членов в разработке повестки дня развития. Так, 15 лет назад эксперты секретариата ООН сами сформулировали ЦРТ на основе политического мандата, одобренного Саммитом тысячелетия. Сейчас же государства - члены ООН провели несколько лет в напряженных дискуссиях, чтобы в открытом межправительственном переговорном процессе самостоятельно разработать и согласовать перечень ЦУР. В эти дискуссии также были вовлечены беспрецедентно широкие круги гражданского общества и другие заинтересованные стороны. Это позволило ознакомиться с широким спектром интересов и точек зрения. Другими словами, за последние полтора десятилетия доля уникального вклада самих государств - членов ООН в формулирование коллективной стратегии развития серьезно выросла.

В ближайшее десятилетие, как отмечают ученые, развитые страны перейдут к формированию новой технологической базы экономических систем, основанной на использовании новейших достижений в области биотехнологий, информатики и нанотехнологий, в том числе в сельском хозяйстве, медицине, ветеринарии, экологии и других сферах. Это даст человечеству возможности для решения четырех главных проблем, с которыми в настоящее время оно сталкивается, - продовольственного обеспечения, качества здравоохранения, деградации окружающей среды и проблемы, связанные с истощением, исчерпанием энергетических, сырьевых и иных ресурсов [2,7].

В аналитическом докладе ОЭСР «Видение 2060 года: Долгосрочные перспективы мирового роста», опубликованном в 2012 году прогнозируется развитие мировой экономики до 2060 года. Согласно этому прогнозу, в течение следующих 50

лет баланс экономической мощи будет резко смещаться от Соединенных Штатов, Европейского Союза и Японии к странам Азиатско-Тихоокеанского региона с развивающейся рыночной экономикой. Смещение баланса мирового производства приведет к соответствующим улучшениям в уровне жизни населения развивающихся стран. В целом, различия в уровне дохода на душу населения отражают различия в уровне технологий, капиталоемкости, человеческого капитала и производительности труда [8].

В 2014 году на смену Седьмой рамочной программе ЕС пришла новая программа по научным исследованиям и инновациям «Горизонт 2020». Программа состоит из трех основных приоритетов:

- Передовая наука;
- Индустриальное лидерство;
- Социальные вызовы [9].

Не менее важным представляется для темы данного исследования Доклад McKinsey Global Institute «Прорывные технологии: достижения, которые изменят жизнь, бизнес и мировую экономику» (2013г) [10]. Примечательно, что большая часть из них связана с новыми технологиями и технологическими разработками. По данным этих исследований, весьма серьезные изменения ждут, в частности, индустрии здравоохранения, медицины и сельского хозяйства, на развитие которых оказывает воздействие все более интенсивное использование информационных технологий и роботов.

Еще в январе 2013 года Всемирный экономический форум (ВЭФ) представил очередной ежегодный доклад из серии «Глобальные риски», приуроченный к предстоящей встрече мировых лидеров в швейцарском Давосе [11]. В дополнение к «Глобальным рискам 2013», в нем были две специальные части. Первой стал доклад о национальной устойчивости, который должен заложить фундамент нового рейтинга устойчивости стран — он позволит сравнивать прогресс разных государств по этому показателю. Второй специальной частью был доклад «X-факторы». В нем отмечается появление новых проблем, требующих дополнительных исследований, чтобы оценить возможные последствия для экономики. Это, в частности, развертывание геномной инженерии и технологий изменения мозга либо встреча с инопланетной цивилизацией. Всего эксперты проанализировали 50 самых вероятных глобальных рисков.

Но в Давосе пошли дальше и выделили **«научные» риски**, которые сейчас может быть кажутся нелепыми, но требуют внимания, а именно: вмешательство в мозг человека, попытки управлять климатом, стремительное изменение состояния атмосферы Земли, продление жизни и связанные с ним расходы на стариков, пренебрежение правилами человеческой этики подобно допингу в спорте. Эти факторы в будущем могут стать спусковым механизмом, который может запустить глобальную катастрофу.

Кроме рисков, о которых говорилось выше, существуют так называемые неизвестные факторы (X факторы). Это проблемы с непредсказуемыми последствиями, которые пока можно лишь обозначить. Вот лишь некоторые из них: интернет-зависимость, эпигенетика, мега-аварии, устаревшее образование и финансовая безграмотность, неправильная информация и неотрибализм, ресурсные войны и вулканическая зима.

Следует отметить, что в следующем докладе ВЭФ Глобальные риски 2014 года главными рисками назывались экономические и социальные угрозы (такие как рост имущественного неравенства и безработица) и экологические (природные катаклизмы и изменение климата) [12]. Здесь на ведущие места вышли, кроме геополитических, социальные и экологические риски.

В 2015 году был опубликован новый доклад Всемирного экономического форума (ВЭФ) «Глобальные риски 2015». В нем оценивается восприятие вероятности,

воздействие и взаимосвязи 28 глобальных рисков на временном горизонте в 10 лет и о том, что геополитические, социальные и экологические риски являются главными опасностями для мира в ближайшие годы. В документе также высказывается предупреждение о том, что возможности существующих систем глобального управления недостаточны для борьбы с глобальными рисками [13].

Вышеуказанные стратегии, проблемы и вызовы глобального научно-технологического развития общества, привели к появлению новых дисциплин и отраслей знания, в которых уровень мульти- и междисциплинарности исследований оказался много выше, чем в других, (например, науки о жизни). Как следствие, в развитых странах, таких как США, страны ЕС, Японии, Канаде, а также в иных государствах возросло количество междисциплинарных исследований социально-экономической и гуманитарной направленности [14, 15].

В настоящее время и в ближайшем будущем, технологии конвергенции задают новую стратегию развития цивилизации. Эта трансформация несет в себе не только большие надежды на решение глобальных проблем, но и существенные риски потери человечеством траектории устойчивой социокультурной эволюции. Становится понятно, что создаются технико-технологические возможности изменения фундаментальных оснований бытия человека и природы.

Говоря о технологических решениях, редко кто из современных исследователей, ученых не упустит возможности озвучить тревогу и призвать к бдительности. Это связано с рисками сохранения живыми организмами своей биологической сущности, биологических качеств, системообразующих связей и характеристик, предотвращения широкомасштабной потери биологической целостности.

В этом случае, ситуация «необратимости» и «невозвратности» живых систем порождает не только возможности в решении глобальных проблем, но и серьезные риски ухудшения качества жизни человека и сохранения биоразнообразия. Насущным становится анализ, оценка и выбор инструментов эти риски снижающие. Очевидно, что НБИК технологии несут с собой реальную опасность негативного изменения фундаментальных основ живых систем, включая человека и природу. Еще в докладе «Глобальные риски 2011» подчеркивалось, что системы XX века не способны управлять рисками XXI века [16]. В этом случае необходимы новые сетевые системы для выявления и устранения глобальных рисков до того, как они перерастут в глобальные кризисы. Взаимосвязанность и сложность проблем означает появление множества непредвиденных последствий, и традиционные механизмы реагирования на риски часто просто перекладывают риск на другие заинтересованные стороны или сегменты общества. Главный вывод документа в том, что частота возникновения и серьезность рисков для глобальной стабильности повысились, а возможности систем глобального управления, позволяющие бороться с ними, - нет. Это обозначило необходимость ускорения изучения, прогнозирования и разработки средств, которые должны способствовать устойчивому развитию, обеспечивать безопасность и качество жизни населения, защищать экологию и совершенствовать рациональное природопользование. Совершенно очевидно, что по мере развития современной архитектуры науки, масштабного внедрения постбиологических технологий будет возрастать необходимость механизмов социального контроля, а значит, будет усиливаться актуальность таких инструментов этического регулирования и экспертизы как биоэтика. Биоэтика определяется как междисциплинарная область знания, предметом которой является анализ, оценка и выбор нравственного критерия отношения к живому [17].

Именно такой подход характерен и для европейского взгляда на модель НБИК–конвергенцию. Эксперты ЕС считают ее излишне технократичной и полагают необходимым расширить сферу исследований путем интегративного дополнения технологического направления социальными, антропологическими, философскими и

экологическими образами, этической экспертизой.

Создаются мультидисциплинарные институты и исследовательские центры, постоянно публикуются и научные статьи на мульти- и междисциплинарные темы. По данным Thomson Reuters, из 170000 статей, опубликованных в 60-ти мультидисциплинарных журналах (по классификации Thomson Reuters это журналы, не имеющие узкоспециального профиля, в т.ч. такие издания как Science, Nature и т. д.) до 50% удовлетворяли тем или иным критериям мультидисциплинарности [18,19].

В 2013 году был опубликован новый доклад ОЭСР «Отчет о мировой социальной науке за 2013 год: Изменение глобальной среды», в котором обосновывалось утверждение, что изменения в экологии находятся в тесной взаимосвязи с развитием экономики и принятием политических решений [20]. Правительства должны найти новые пути для обеспечения сохранения планеты, социального равенства, доступности образования и благосостояния граждан. Этому во многом могут способствовать социальные науки, роль которых представлена в докладе. В издании собраны статьи 150 ученых из самых различных областей, которые апеллируют к более тесному сотрудничеству в рамках мирового научного сообщества для решения проблем сохранения окружающей среды. Отмечается, что в России вкладываются значительные ресурсы в научно-технические исследования и гораздо меньшие - в развитие гуманитарных и социальных наук.

С точки зрения перспективы, как отмечают отечественные исследователи, особый интерес представляет собой зарубежный опыт развития цифровой исследовательской инфраструктуры в области социально-гуманитарных наук, который связан с Интернет-революцией и проникновением информационно-коммуникационных технологий во все сферы человеческой жизнедеятельности, приведших к существенному изменению организации научных исследований. Так, в 2008 г. специалистами *Центра истории и новых медиа (Center for History and New Media)* университета Джорджа Мэсона (США) была предложена концепция международной сети неформальных семинаров для профессионалов в области цифровых гуманитарных наук (*The Humanities and Technology Camp*, сокращенно *THATCamp*). Сегодня речь идет не просто об информатизации тех или иных направлений исследовательской деятельности, реализации проектов по цифровому сохранению архивов, библиотек, объектов историко-культурного наследия, но о создании объединенных исследовательских инфраструктур, принципиально существующих только в виртуальном пространстве сети Интернет. Так, например, в Париже 19 мая 2010 г. было объявлено об учреждении *открытого сообщества* цифровых гуманитарных наук для совместной практической деятельности и принят «Манифест цифровых гуманитарных наук». В документе также подчеркивается, что сфера Цифровая гуманность (*Digital Humanities*) образует собственную междисциплинарную область коллективных исследований, поэтому необходимо развивать и совершенствовать ее цифровую инфраструктуру «в интересах прогресса познания, обогащения общественного знания и культурного наследия» [21].

В последние годы за рубежом получили развитие социогуманитарные технологии, построенные на методах проектирования и форсайта. Это междисциплинарные платформы, которые сочетают в себе научные исследования и социогуманитарные практики. Среди них можно назвать: RAND-corporation (США), Смитсоновский институт (США), Лемелсоновский центр по изучению открытий и инноваций (подразделение Смитсоновского института) (США), Edge Foundation (США и Великобритания), Auroville (Индия), TED (США и Великобритания), Баркемп (от англ. Bar Camp) — международная сеть конференций и др. [16, 17].

Заключение. Междисциплинарные исследования гуманитарной направленности демонстрируют подъем с середины 1980-х гг. Во многом это объясняется переходом ведущих стран мира к шестому технологическому укладу, ядром которого становится

конвергенция технологий. Он характеризуется тем, что с помощью конвергентных технологий, основанных на синтезе технических систем с биосистемами с помощью нанотехнологий, проектированием живых организмов, новом природопользовании и робототехнике, новой медицине, а также на высоких гуманитарных технологиях и т.д. Вместе с тем, высокие темпы и интенсивность развития порождают условия неопределенности, возрастание рисков для жизни и благополучия человека, устойчивого развития общества и природы. Мировой опыт развития науки и технологий показывает, что решение вопросов качества жизни, здоровья человека, социальных и этических последствий конвергентных технологий находится в центре интеллектуального осмысления и выработки прогнозных сценариев развития будущего человечества. К сожалению, доля российских ученых, которые занимаются этими проблемами, в настоящее время сильно уступает зарубежным коллегам.

Список литературы:

1. Доклад ВЭФ Mastering the Fourth Industrial Revolution [Электронный ресурс]. URL: <http://www.weforum.org/reports/world-economic-forum-annual-meeting-2016-mastering-the-fourth-industrial-revolution> (Дата обращения 08.02.2016).
2. Нежметдинова Ф.Т. Гуманитарная экспертиза рисков внедрения современных технико-технологических достижений НБИК-технологий на основе биоэтики: методологический подход. // «Инноватика и научная экспертиза» ФБГНУ НИИ РИНКЦЭ, 2013. – вып.1 (8). – 237 с., сс.132-139.
3. Доклад ВЭФ New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology [Электронный ресурс]. URL: <http://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology> (Дата обращения 10.03.2016).
4. Доклад ВЭФ New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology [Электронный ресурс] URL: <http://www.weforum.org/reports> (Дата обращения 10.03.2016).
5. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml (Дата обращения 23.05.2015).
6. Цели устойчивого развития. Итоговый документ Саммита устойчивого развития ООН 2015 года. URL <http://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/summit/> [Электронный ресурс]. URL: (Дата обращения 26.09.2015).
7. Джонстон Рон. (2011) Анализ технологий, ориентированный на будущее: проблема Кассандры. // Форсайт №2(5), сс.58-64.
8. Доклад ОСЭР «Видение 2060 года: Долгосрочные перспективы мирового роста» [Электронный ресурс]. URL: <http://espas.eu/orbis/document/looking-2060-long-term-growth-prospects-world> (Дата обращения 23.05.2015).
9. Рамочная программа ЕС «Горизонт 2020" [Электронный ресурс]. URL: http://eeas.europa.eu/delegations/russia/press_corner/all_news/news/2013/20131213_ru.htm (Дата обращения 23.05.2015).
10. «Прорывные технологии: достижения, которые изменят жизнь, бизнес и мировую экономику» McKinsey Global Institute [Электронный ресурс]. URL: http://www.mckinsey.com/insights/business_technology/disruptive_technologies (Дата обращения 23.05.2015).
11. Доклад ВЭФ «Глобальные риски 2013» [Электронный ресурс]. URL: <http://reports.weforum.org/global-risks-2013/> (Дата обращения 23.05.2015).
12. Доклад ВЭФ «Глобальные риски 2014» [Электронный ресурс]. URL: <http://reports.weforum.org/global-risks-2014/> (Дата обращения 23.05.2015).
13. Доклад ВЭФ «Глобальные риски 2015» [Электронный ресурс]. URL: <http://reports.weforum.org/global-risks-2015/> (Дата обращения 23.05.2015).
14. Rhoten D. Interdisciplinary Research: Trend or Transition P. 10; [Электронный ресурс], тот же тезис: Yuk Fai Leung. The Essence of Interdisciplinary Research - Mindset

- Matters // Science Careers. 2003. January 31. URL: http://sciencecareers.sciencemag.org/career_magazine/previous_issues/articles/2003_01_31/noDOI.17989095503419373115 (Дата обращения 23.05.2015)
15. Interdisciplinarity in research. EURAB 04.009-FINAL. European Union Research Advisory Board. April 2004. P.6
16. Доклад ВЭФ «Глобальные риски 2011» [Электронный ресурс]. URL: <http://reports.weforum.org/global-risks-2011/>(Дата обращения 23.05.2015).
17. Нежметдинова Ф.Т. Биоэтика в контексте современных научных стратегий и как прикладная этика в эпоху современных технологий// Вестник Санкт-Петербургского университета, Выпуск № 1, март 2009. - Серия философия, политология, культурология, право, международные отношения.
18. OECD World Social Science Report 2013: Changing Global Environments [Электронный ресурс]. URL <http://www.oecd.org/social/world-social-science-report-2013-9789264203419-en.htm>(Дата обращения 23.05.2015).
19. Classification of Papers in Multidisciplinary Journals. [Электронный ресурс]. ScienceWatch.com. URL: http://sciencewatch.com/about/met/c_lasspamultijour/ (Дата обращения 23.05.2015)
20. Research Councils UK. Handling multidisciplinary proposals. [Электронный ресурс].URL: <http://www.rcuk.ac.uk/research/multidis/peer.htm> (Дата обращения 23.05.2015).
21. Попова С.М. Анализ отечественного и зарубежного опыта развития цифровой инфраструктуры социально-гуманитарных исследований // Genesis: исторические исследования. — 2015. - № 1. - С.208-251. DOI: 10.7256/2409-868X.2015.1.13820. URL: http://e-notabene.ru/hr/article_13820.html).

УДК 378.

Нигматов З. Г.

д.п.н., профессор кафедры педагогики
«Университет управления «ГИСБИ», Россия г. Казань
E-mail: nzg-ural@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ - ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье обосновывается необходимость реализации индивидуального подхода, создания психологически комфортной, гуманистической образовательной среды для обучения детей с разными потребностями и возможностями в условиях инклюзивного образования. Целью статьи является раскрытие таких форм, методов и технологий обучения, которые позволяют преодолевать изолированность детей с особенностями психофизического развития. К ним автор относит интерактивные технологии обучения. Именно они, считает автор, позволяют педагогам решить одну из главных задач - обучать каждого ребенка по программе, которая соответствует его способностям и потребностям. Кроме того, среда интегрированного класса должна быть доступна для всех детей, чтобы каждый ребенок мог участвовать в учебном процессе и взаимодействовать при этом со всем классом. Для этого необходимо организовать учебные места так, чтобы у учащихся была возможность работать и взаимодействовать на уроке в гибких группах. В статье рассматриваются разные возможности расположения учебных мест в классе, их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: Индивидуализация, гуманизация, инклюзивное образование,

образовательные потребности, интегрированный класс, интерактивные технологии, образовательная среда.

Nigmatov Z. G.

Ph.D., professor of the Department of Pedagogy
"Management University" TISBI", Russia Kazan,

E-mail: nzg-ural@mail.ru

INTERACTIVE IS THE BASIC PRINCIPLE OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: The necessity of realization of an individual approach, creation of psychologically comfortable, humanistic educational environment for teaching children with different needs and capabilities in terms of inclusive education. The aim of the article is the disclosure of such forms, methods and learning technologies which allow to overcome the isolation of children with special needs. These author includes interactive learning technology. They, according to the author, allow teachers to solve one of the main tasks - to educate each child according to the program that matches his abilities and needs. In addition, the integrated class environment should be available for all children so that every child is able to participate in the educational process and interact with the entire class. To do this, you must organize training places so that the students had the opportunity to work and interact in the classroom in flexible groups. The article discusses different possibilities of training locations in the classroom, their advantages and disadvantages.

Keywords: Individualization, humanization, inclusive education, educational needs, integrated class, interactive technologies, educational environment.

Что мешает многим детям успешно и легко усвоить учебный материал? Можно сформулировать вопрос по-другому: почему многие учащиеся терпят неудачу в учёбе? Причин может быть множество, поэтому и ответ не может быть однозначным. На наш взгляд, главная причина заключается в том, что формы и методы обучения не учитывают интересы, индивидуальные потребности и умственные возможности каждого отдельно взятого ученика. Речь идёт о подборе условий при организации форм обучения, об индивидуализации приёмов выполнения заданий, о выборе оптимальных способов и сроков представления результатов, об объективном и гуманистическом подходе при оценивании результатов.

Для реализации индивидуализированного подхода необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть и универсальными, потому что образование – для всех, и индивидуальными, так как каждый ребенок обладает собственными образовательными потребностями и умственными способностями. Именно на таких наиболее востребованных и эффективных технологиях обучения, позволяющих в полном объеме ввести инклюзивное образование, получивших признание в опыте зарубежных и отечественных педагогов, мы хотим остановиться.

Современное общество не может считаться полноценным, если в отношении какой-либо группы людей существует дискриминация. Инклюзивное образование – это результат развития идей гуманизма, основывающихся на исключительной ценности человеческой личности, ее уникальности, праве на достойную жизнь, какими бы ни были ее физическое или умственное состояние, праве на обладание всеми ценностями современной цивилизации.

Концепция инклюзивного образования является неотъемлемой частью фундаментального гуманистического принципа равенства образовательных возможностей людей. Концепция инклюзии – это целостный подход к решению многих из человеческих проблем. Все идет от убеждения, что все дети должны посещать школы, независимо от их культурного и социального уровня, от их способностей и

возможностей.

Новые ожидания предполагают и новые требования к управлению и функционированию педагогических кадров, делегируя им новые полномочия и новый уровень ответственности, то есть перестройку всей системы внутренних и внешних отношений. Это означает, что идея инклюзивного образования займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления.

Преобразование образования в инклюзивное образование требует от учителей коллективного мышления и действия в отношении социальной справедливости с учетом потенциала обучения каждого учащегося. Для этого необходимо разработать новые гуманитарные технологии взаимодействия, которые научили бы слушать и принимать различные позиции разных по профилю специалистов, действовать согласованно и эффективно в интересах ребенка не разово, а долговременно, быть ответственными и согласованными в отстаивании интересов учащихся, освоить новые принципы профессиональной коммуникации.

Первое, что должен сделать учитель для того, чтобы помочь адаптироваться детям с особенностями развития в общеобразовательной школе, – это создание психологически комфортной, гуманистической образовательной среды. С этой целью ему необходимо использовать такие формы и методы, технологии обучения, которые позволяют преодолевать изолированность детей с особенностями психофизического развития, развивать их коммуникативные навыки. При вариативности различных подходов к обучению детей с особыми потребностями, безусловно, ведущей является тенденция к интеграции. Приоритетность интегрированного обучения определяется конкретными особенностями развития детей, их возможностями и интересами.

К ним относятся, в первую очередь, интерактивные технологии. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она имеет в виду вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из таких целей – создание комфортных условий обучения, то есть условий, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Суть интерактивного обучения состоит в такой организации учебного процесса, при которой практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Поскольку понятие «интерактивный» («inter» – между, взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, то все участники учебного процесса должны находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо или с компьютером.

Их методическая ценность заключается в том, что они позволяют:

- наладить контакт детей в группе, а также со взрослым;
- незаметно и ненавязчиво (методами и приёмами косвенного воздействия)

вмешиваться преподавателю в учебный процесс, так как его оценка понятна ребенку и воспринимается им объективно;

- создать в группе различные проблемные учебные ситуации (при этом учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка), для решения которых можно попробовать различные варианты.

Но самое главное – данные технологии позволяют педагогам самостоятельно создавать для ребенка учебный материал с учетом его особенностей и потребностей, а также максимально быстро и гибко вносить необходимые изменения. Интерактивные технологии позволяют нам решить одну из главных задач – обучать каждого ребенка по программе, которая соответствует именно его способностям и потребностям. Следовательно, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учебное окружение (или учебная среда)

выступает как реальность, в которой участники находят необходимую для себя область этого опыта.

С точки зрения гуманистической образовательной парадигмы, *центральным ядром* системы инклюзивного образования является - нет, не обучаемый ребёнок, как это указано в традиционной педагогике, а усваивающий фрагменты социального опыта «учащий и воспитывающий себя» человек. Такое видение совершенно меняет стратегию и тактику инклюзивного образовательного процесса [2].

Основной формой учебного процесса в условиях инклюзивного образования также является урок, но организованный в *интегрированном классе*, в котором дети с отклонениями в развитии обучаются в одном классе с нормально развивающимися сверстниками. В связи с этим основная задача, которую необходимо решить - это как включить в учебный процесс различные группы детей и создать для каждого ребенка равнозначные условия. По жизни получается так, что тех, у кого «особые образовательные потребности», очень много, и эти потребности весьма разнообразны.

А как обеспечить «включенность» всех в единое образовательное пространство, учитывая огромные различия между ними? И как создать принципиально неодинаковые условия для каждого ребенка? Ведь совершенно обоснованными представляются опасения тех, кто говорит о том, что собрать всех вместе в общем-то вполне реально, а что дальше? Сможет ли школа выполнять свою основную функцию – качественно обучать каждого ребенка?

Следовательно, основная задача, которую необходимо решить – это как включить в учебный процесс различные группы детей и создать для каждого ребенка необходимые ему условия. Это означает, что образовательная среда будет едина для всех, но при этом для каждого ребенка будут созданы своеобразные «мостики», с помощью которых он сможет спокойно существовать в этой среде.

В этой связи одной из важных проблем инклюзивного обучения является реализация гуманного подхода педагогов к определению той группы детей, которая имеет особые потребности. Чаще всего к такой группе относят детей, имеющих интеллектуальные, физиологические, эмоциональные нарушения в развитии, включая и одаренных детей, которые также имеют свои особые образовательные потребности.

Между тем, как утверждают исследователи проблем инклюзивного образования, по сравнению с традиционным фронтальным обучением эффект инклюзивного обучения и воспитания в интегрированном классе усиливается в совместном учебном процессе. Инклюзивная педагогика, которую мы называем гуманной педагогикой, предполагает увлеченность, активное включение воспитанника в различные виды деятельности и самостоятельное принятие решений. Все это вместе взятое открывает дополнительные ресурсы, придает новые силы. Одной из гуманных целей всей этой работы является усиление голоса ребенка, его влияние и заметное присутствие в обществе.

Ученые, занимающиеся проблемами инклюзивного образования, отмечают, что обычные дети, как правило, с легкостью помогают своим сверстникам с особыми потребностями стать неотъемлемыми участниками жизни группы, кружка или класса, зачастую без помощи взрослых. Родители детей, которые посещают инклюзивные заведения, неоднократно замечали, что их дети даже понятия не имеют, что они обучаются вместе с «иными» учениками. Дети рассказывают родителям, что у них в классе есть ребята, которые умеют говорить руками (язык жестов), но никто ни разу не слышал, чтобы ребенок заявил об отставании в развитии своих одноклассников [4].

Интегрированное обучение характеризуется приспособлением учеников к новым обстоятельствам изменившейся социальной среды, непременным условием которой является социогуманная атмосфера класса/школы, что гарантирует благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса. Критерием качества этой образовательной среды является способность

обеспечить ребенку личностное развитие и интеграцию в обществе. В первую очередь — это переход к подлинному взаимодействию и общению всех детей без отличий. В этих целях используются различные формы совместной деятельности в условиях безбарьерной среды, чтобы дети могли осваивать в процессе взаимодействия нормы социального поведения и приобретать опыт их воспроизведения.

Итак, для хорошего преподавания в инклюзивной образовательной среде самое важное значение имеет форма организации деятельности педагогов и учеников. В инклюзивном классе самое пристальное внимание следует уделить вопросу физической организации пространства. Среда интегрированного класса должна быть доступна для всех детей, так, чтобы каждый ребёнок мог участвовать в учебном процессе и взаимодействовать при этом со всем классом. Необходимо организовать учебные места так, чтобы для учащихся было возможно работать и взаимодействовать на уроке в гибких группах.

У нас традиционным считается такое расположение учебных мест в классе, при котором ряды парт стоят напротив доски перед учительским столом, а учитель ведёт свои занятия, обращаясь к ученикам, сидящим перед ним.



Преимуществом такого расположения учебных мест будет являться то, что внимание учеников обращено непосредственно к учителю, стоящему перед ними. Учитель может видеть лица всех своих учеников, что помогает ему убедиться, что все дети слушают его и включены на уроке в продуктивную деятельность. Тем не менее, подобное расположение учебных мест в классе имеет существенные недостатки, влияющие на процесс обучения. Прежде всего, обучение становится центрированным

на учителя, а возможности обучения через дискуссию и диалог со сверстниками резко сокращаются. Обучение в таких условиях становится для учеников пассивным, а не интерактивным. При таком обучении очень трудно соответствовать индивидуальным потребностям учащихся.

Некоторые учителя выбирают такой способ расположения учебных мест в классе, при котором дети собираются в группы в зависимости от проявленных способностей, знаний или навыков в тех или иных областях. Этот способ организации учебного пространства известен как «группирование учебных мест в зависимости от уровня способностей учащихся». Ученики при таком способе расположения парт не всегда все одновременно обращены в сторону учителя, а он имеет больше возможностей объяснять материал или проводить иную работу, передвигаясь по всему классу.

Можно отметить некоторые преимущества, которые появляются при такой организации учебного пространства, хотя это более преимущества для учителя, нежели для ребёнка. Во-первых, когда дети сгруппированы по своим способностям, учитель оказывается в ситуации необходимости обучать небольшие группы учеников, сформированные в зависимости от уровня способностей или потребностей учащихся. Во-вторых, дети могут учиться друг у друга, и это происходит гораздо эффективнее, нежели когда парты располагаются в один ряд. Учителя также могут гораздо легче оказывать индивидуальную помощь ученикам при таком расположении парт, нежели когда парты расположены обычным способом в несколько рядов друг за другом.

Тем не менее, существуют и значительные недостатки такого способа организации учебного пространства. Мы знаем о том, что подобное группирование детей на основе их способностей не ведёт к улучшению академических показателей всех учеников. В то время, как отдельные ученики могут получить какие-либо преимущества, оказавшись рядом с более одарёнными и хорошо успевающими сверстниками, оставшаяся часть класса остаётся вне этого позитивного академического и социального влияния.

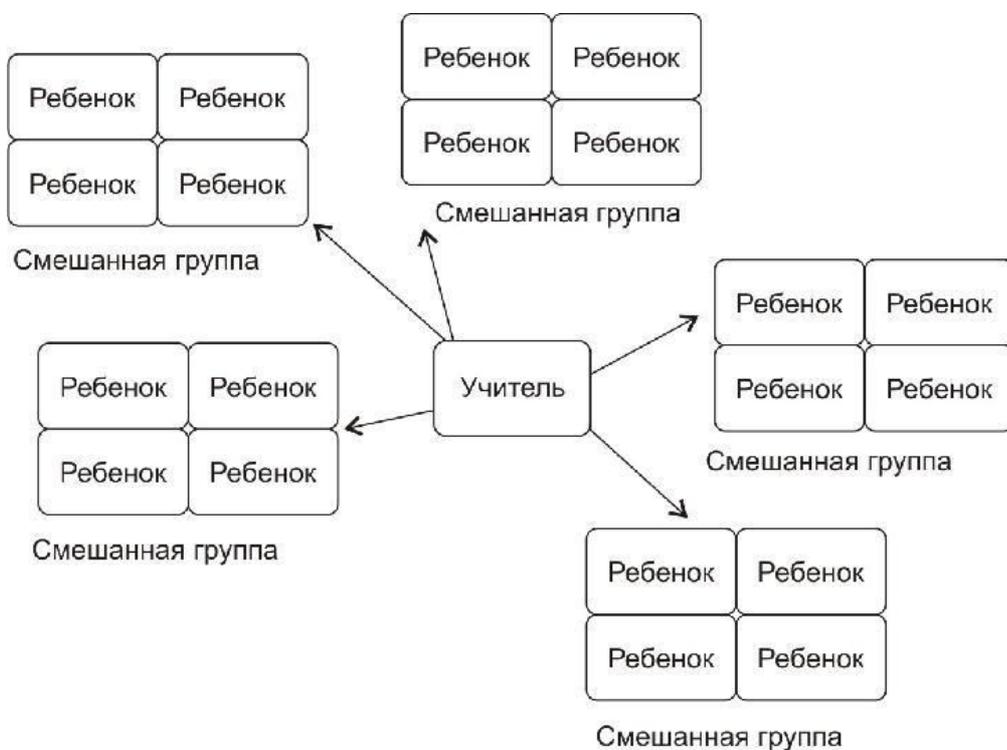
Организация учебного пространства через формирование смешанных групп учащихся означает, что ученики, имеющие разные способности, для работы на уроке объединяются в одну смешанную группу. В последнее время этот способ организации учебного пространства начинает рассматриваться как превосходный способ группирования детей в целях эффективного обучения, особенно если удаётся избежать тех трудностей, которые могут встретиться при работе в смешанных группах.

В таких неоднородных по составу группах, дети с разным происхождением, интересами и способностями могут активно взаимодействовать на уроке и учиться друг у друга. И поскольку при таком расположении дети могут активно взаимодействовать, можно использовать различные центрированные на ребёнке методы и подходы к обучению: обучение сверстниками друг друга, совместная работа в группе. Конечно, если есть необходимость, дети могут выполнять также индивидуальные задания.

Преимущество этого способа организации учебного пространства для учителя состоит в том, что меняется его роль, и он в большей мере начинает содействовать процессу обучения, нежели при использовании методов, центрированных на учителе. Учитель может осуществлять учебный процесс в любой части класса и с лёгкостью подходить к детям, если нужно оказать кому-то из них индивидуальную помощь.

Реальная ситуация такова, что учителя часто бывают ограничены в своем выборе способов группирования на уроках, и эти ограничения исходят от таких факторов, как размер класса, доступность ресурсов, время, проводимое в одном классе, характеры детей. Во всех случаях учителю следует учитывать потребность детей в повышении уровня академических навыков через социальное взаимодействие и необходимость формирования гибких моделей поведения. Хороший учитель всегда может использовать комбинацию методов организации пространства класса, расположения

учебных мест, способов группирования своих учеников. Классы, в которых ученики сгруппированы в соответствии с принципами центрирования на ребёнке и понимании необходимости активного социального взаимодействия в процессе обучения, будут примерами хорошо организованного образовательного пространства, даже если в этих классах не учатся дети с различными образовательными возможностями.



План расположения учебных мест при формировании смешанных групп учащихся

При формировании всех вышеперечисленных групп присутствует принцип включения учеников с разным уровнем интеллектуальных способностей. Обучение при помощи сверстников является эффективной обучающей интерактивной технологией, которая применяется в инклюзивном обучении. Педагог объединяет более и менее успевающего ученика. Далее ребята работают вместе над решением определённой задачи, но перед этим всё тщательно обсуждается с педагогом. Более способный ученик помогает справляться с моментами, вызывающими сложность у учащегося.

Обучение при помощи сверстников позволяет уделить более пристальное внимание нуждам каждого отдельного ученика. Наблюдая за работой подобных групп, педагог может что-то добавлять, либо корректировать свой план и методику проведения занятий. Данный метод пригоден и для работы с большой группой учеников, не требует от педагога объяснения материала одному-двум учащимся, которые не смогли усвоить материал на уроке.

Можно сделать вывод о том, что интерактивные формы обучения способствуют созданию доброжелательно-оптимистической атмосферы, подавлению внутренней агрессии, развитию самоуважения ученика, выявлению и укреплению в ребёнке положительного, приобщению к разнообразной деятельности на основе добровольности и сотрудничества. Интерактивные методы основываются на свободе выбора, обратной связи, непрерывном общении. Кроме того, при реализации принципа интерактивности выполняется важная функция социализации учащихся, поскольку они в процессе интеракции приобретают социально значимые умения (вести переговоры, брать на себя инициативу, взаимодействовать в небольшой группе). Ученик таким образом приобретает социальную уверенность.

Список литературы:

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (20–22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
2. Нигматов З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии [монография] / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова; под ред. З.Г. Нигматова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 220 с.
3. Zyamil G. Nigmatov. Humanitarian Technologies of inclusive education /Procedia – Social and Behavioral Sciences 131 (2014) 156-159.
4. Зона ближайшего развития в среде инклюзивного образования. URL:<http://global-school.ru/articles/view/153/>

УДК 378

Николаева Е. М.¹, Щелкунов М. Д.²

¹д. филос. н., профессор кафедры общей философии
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Казань

E-mail: kaisa1011@rambler.ru

²д. филос. н., директор Института социально-философских наук и массовых
коммуникаций ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет» Россия, г. Казань

E-mail: mikhail.schelkunov@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ЭВОЛЮЦИЯ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ

Аннотация. В статье рассматривается феномен предпринимательского университета, являющегося результатом фундаментальных изменений в отношениях между наукой и обществом. Модель предпринимательского университета демонстрирует трансформации современного университета в предприятие общественного сектора экономики, его эволюцию в сторону профессиональной предпринимательской организации.

Ключевые слова: предпринимательский университет, исследовательский университет, академический капитализм, модель тройной спирали, коммерциализация знаний

Nikolaeva E. M.¹, Shchelkunov M.D.²

¹ DSci, Professor, Department of the General Philosophy, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

² DSci, Professor, Director of Institute of Social and Philosophical Sciences and Mass communications, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Kazan

MODERN UNIVERSITY: EVOLUTION TO ENTERPRISE

Abstract: The article is concerned with the phenomenon of enterprise university which is result of fundamental changes in the relations between science and society. The model of enterprise university shows transformations of modern university to the enterprise of public sector of economy, its evolution towards the professional enterprise organization.

Keywords: enterprise university, research university, academic capitalism, model of a threefold spiral, commercialization of knowledge

Одним из путей вхождения высшей школы в социально-экономическую жизнь современного общества является предпринимательская деятельность вузов. Среди ее

направлений и форм особенно актуальны те, что ориентированы на воплощение идей инновационной экономики. Генерирование знаний для разных заинтересованных лиц и общества в целом, всегда являлось приоритетом университетов. В последние десятилетия общественность стала свидетелем сдвигов в производстве и потреблении знаний. Ориентированные на исследовательскую деятельность институты высшего образования в развитых странах сформировали тесные связи с ориентированными на получение прибыли компаниями, которые стремились использовать и коммерциализировать академические ноу-хау. В практическом смысле, эти связи могут использоваться институтами как источник дополнительного финансирования, особенно в условиях сокращения государственной поддержки. В более широком смысле, взаимодействие с бизнес индустрией означает, что предпринимательство все больше определяет работу университета. В какой мере, предпринимательство характеризует следующую степень эволюции для высшего образования?

В этой связи особое значение для университета приобретает такая форма организации бизнеса, которая базируется на так называемой модели тройной спирали, теоретически обоснованной Г. Ицковицем и Л. Лейдесдорфом. Она описывает процесс поэтапного создания инновационного продукта посредством взаимодействия трех социальных институтов: науки (в частности, университета), государства и бизнеса. Авторы отмечают, что в индустриальную эпоху подобное взаимодействие также имело место, но носило линейный характер, то есть каждый институт выполнял свои, четко предопределенные его природой функции. В инновационной экономике оно принимает существенно нелинейный характер, напоминая сцепление спиральных структур ДНК (см. [1; 2]).

Модель предоставляет указанным институтам возможность частично перенимать функции друг у друга: университет, осуществляя образовательную и научно-исследовательскую деятельность, одновременно участвует в развитии экономики, создавая компании в своих бизнес-инкубаторах и технопарках; бизнес осваивает функцию поставщика образовательных услуг; государство, кроме осуществления традиционных законодательных и регулирующих функций, выступает в роли инвестора этих компаний. Этот процесс функционального обмена и является источником инноваций.

В данной модели университет выступает в новой для себя роли предпринимательского вуза, который, в отличие от классического университета, интегрирует образовательную, научно-исследовательскую и предпринимательскую деятельность. Исторически модель предпринимательского университета пришла на смену модели исследовательского университета. Идеология «*Universitas litterarum*» (В. Гумбольдт, 1809) предполагала, создание университета который совмещал бы деятельность двух видов – научные исследования и преподавание, которые прежде осуществлялись разными академическими учреждениями – академией наук и университетом. В XIX веке подобные изменения рассматривались как «университетская революция» [5, с.47]. Существенное отличие предпринимательского университета (*Entrepreneurial university*) заключается в том, что университет теперь должен не только реализовывать свою общественно значимую функцию, но и отвечать конкретным запросам бизнеса и государства, обеспечивая вклад в экономическое развитие общества или даже становиться конкурирующим объектом экономики знаний. И эти изменения можно интерпретировать как вторую университетскую революцию. Идею содержания подобной революции связано с *концепцией академического капитализма* (термин введен в 1990 году Э.Хэкеттом) [7]. Термин нашел широкое употребление в связи с публикацией в 1997 году в США работы Ш.Слотер и Л.Лесли [9].

Академический капитализм означает политику высшего образования, направленную на трансформацию научно-исследовательской и преподавательской

деятельности, превращение ее в разновидность предпринимательства. Перспектива получения денежных субсидий из различных источников (фондов, ассоциаций, корпораций и т.д.) становится наиважнейшим условием реализации исследовательских проектов. При этом приоритет отдается развитию прикладных отраслей науки, в силу быстрой, а порой и немедленной капитализации полученного знания. Прикладные цели познания, осуществляемые по заказу и за деньги, становятся доминирующими. В то время как бескорыстный поиск нового («познание ради познания») обретает статус социально невостребованного.

История науки XX в. наглядно демонстрирует процесс ее включения в капиталистическое производство, превращения в социальный институт, призванный наращивать потенциал общественного применения знаний и в этой связи щедро финансируемый. Научная мысль в результате становится необходимой составляющей процесса производства и рыночного обмена. Истоки этого процесса можно обнаружить еще в конце XIX века, когда в Германии создаются первые промышленные лаборатории, в которых проводят научные изыскания университетские профессора. А в США с появлением крупных промышленных холдингов начинается развитие корпоративных исследовательских лабораторий.

В конце XX века выходит работа Д.Ритцера [4], в которой автор развивает концепцию трансформации современного университета в бизнес-единицу, агентство по предоставлению услуг в сфере образования. Автор считает, что интенсивное вовлечение науки и образования в рыночный контекст серьезным образом изменяет их формы и содержание. Коммерческая эксплуатация академического знания в дополнение к образованию и исследованию становится одной из миссий университета.

На сегодняшний день США удерживают лидерские позиции в вопросе интеграции высшего образования с производством и бизнесом. Американские университеты традиционно вносят существенный вклад в региональное и общенациональное экономическое развитие, предоставляют экспертные услуги крупным компаниям и фирмам. Антрепренерская деятельность университетов по передаче наукоемких технологий, организации прикладных исследований стала нормой. Она обеспечивает доходные статьи университетских бюджетов, а в условиях сокращения государственного финансирования это особенно важно. Одним из наиболее известных исследований предпринимательского университета является работа Б.Р.Кларка «Создание предпринимательского университета: организационные направления трансформации», в которой автор на основе обобщения десятилетнего опыта развития пяти европейских университетов, представляет концепцию предпринимательского университета [3]. По мнению Б. Кларка, который является специалистом в области организационных исследований в образовании, определяющей характеристикой предпринимательского университета является готовность к «принятию рисков при освоении новых практик, результат которых неясен» [3, с. 19].

Однако следует отметить, что новые эволюционные тренды сохраняют традиционные образовательные и исследовательские миссии, даже принимая во внимание эксплуатацию и коммерциализацию знаний. Таким образом, процесс эволюции университетов представляет собой расширение, а не сдвиг парадигмы [8]. Учитывая высокие затраты, связанные с производством и распространением специальных знаний, среда может поддержать только относительно небольшое количество наукоемких университетов, которые могли бы разрабатывать патентоспособные продукты на основе знаний. В контексте концепции академического капитализма справедливо рассматривать знания как дефицитный товар, который университеты могут предоставить частным лицам, фирмам и обществу. Тем не менее, несмотря на нехватку инновационного знания, а также на возникающие возможности эволюции в фабрики знаний, которая подобная нехватка представляет для университетов, необходимо принимать в учет, тот факт, что количество финансового

капитала существующего в среде для поддержки университетов, которые специализируются на исследованиях и предпринимательстве конечно. Таким образом, поощрение академического предпринимательства и коммерческое применение исследований имеет смысл только для определенных университетов в определенных экологических нишах. Исследования показывают, что адаптация к большому предпринимательству позволяет некоторым университетам успешно диверсифицировать их доходы, однако многие вузы оказываются не способными организовать внутренне, чтобы развивать предпринимательство знаний. Среда выставляет различного рода ресурсные ограничения и задает разнообразные требования в отношении образовательных учреждений. В этой связи Б.Р.Кларк отмечает принципиальное обстоятельство - эволюция образовательных учреждений является линейно-зависимой [6].

Эволюция университетов будет происходить, но совсем не обязательно по пути формирования «фабрик знаний» хотя бы потому, что не у всех из них есть необходимые ресурсы для того, чтобы резко изменить свой профиль. Дополнительные источники доходов, получаемые от деловой активности с коммерческими партнерами, могут подтачивать общественный кредит доверия, так как население видит в этих доходах источник отступления от образовательной миссии. Денежные потоки от корпоративных источников могут существенно исказить приоритеты университетов от блага для студентов во благо корпоративных спонсоров. Современные вузы кроме благонадежности также опираются на организационный и структурный капитал. В частности академические дисциплины и административные структуры, которые создаются университетами, существуют для выполнения определенных потребностей. Кларк называет этот структурный капитал «академическим сердцем» образовательных единиц [6].

Список литературы:

1. Ицковиц Г. Модель тройной спирали // Инновации. – 2011. – № 4. – С. 5–10.
2. Ицковиц Г. ДНК инновационного развития // Экспертный сайт Высшей школы экономики. – URL: www.opes.ru/1335337.html, свободный.
3. Кларк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации: пер. с англ. / Б.Р. Кларк, А. Смирнова. – М.: Изд. дом Гос. ун- та – Высшей школы экономики, 2011. 240 с.
4. Ритцер Дж. Макдональдизация общества - М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. 592 с.
5. Шпаковская Л. Политика высшего образования в Европе и России. СПб.: Норма, 2007. 328 с.
6. Clark, B. R. Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Oxford: IAU Press. 1998.
7. Hackett E.J. Science as a vocation in 1990s: The changing organizational culture of academic science. Journal of Higher Education, 1990.
8. Sam J. Fugazzotto On the Evolution of Colleges and Universities/ Tertiary Education and Management Vol. 16, No. 4, December 2010, pp. 303–312.
9. Slaughter, Sheila, and Leslie, Larry. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore/London: John Hopkins University Press, 1997.

УДК 378

Нугуманова Л.Н.

д.п.н., директор Департамента довузовского, общего и педагогического образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г.Казань
E-mail: LNNugumanova@kpfu.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические подходы к созданию и апробации практико-ориентированного, научно обоснованного процесса профессиональной ориентации школьников, опирающегося на инновационные методологические основы проблемного обучения и профильно-ориентированного воспитания учащихся современной общеобразовательной школы, которые призваны подготовить человека к жизни и к выбору будущей профессии.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, диагностические мероприятия, проблемное обучение, практико-деятельностный подход, карьера

Nugumanova L. N.

Doctor of pedagogical sciences Advisor to the Rector Kazan (Volga Region) Federal University, Russia, Kazan

PRACTICE-ORIENTATED PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS THROUGH PROBLEM-BASED LEARNING

Abstract: The article reviews theoretical approaches to the development and testing of practice-oriented, science-based process of professional orientation of students, based on innovative methodological principles of problem-based learning and profile-oriented education of modern educational school students, which are designed to prepare the individual for life and choice of future profession.

Keywords: professional orientation, diagnostic activities, problem-based learning, practice activity approach, career

Современная система образования в России ставит проблему поиска новых форм образовательной деятельности, новых средств обучения, принципиально иных технологий, направленных на развитие личности, на его профильное воспитание и профессиональную ориентацию, которые призваны подготовить человека к жизни и к выбору будущей профессии. Именно масштаб поколения с обозначенными позициями будет определять и интеллектуальный потенциал страны, и ее техническое, экономическое, моральное положение в мире.

По исследованиям социологов и подсчетам экономистов, эффективная профессиональная ориентация дает обществу значительные экономические и социальные дивиденды, поэтому важнейшим направлением профессиональной ориентации личности является формирование потребности и убежденности в трудовой деятельности, особенно в сфере промышленного производства, так как именно она является основой благосостояния общества.

Профессиональная ориентация школьников, которая является предметом научных исследований и поиска организационно-технологических форм реализации полученных результатов на практике на протяжении многих десятилетий, приобретает сегодня особую актуальность. Вместе с тем, имеющийся в ряде школ положительный педагогический опыт работы по схеме проблемного обучения в процессе которого стимулируется творческая деятельность учащегося, помогает на практике разработать и внедрить научно обоснованный проект их профессиональной ориентации.

Наилучшие условия для этого предоставляет инновационная образовательная среда «школа-вуз», созданная в Казанском федеральном университете (КФУ) совместно с ИТ лицеем-интернатом и лицеем им. Н.И. Лобачевского.

Цель нашего проекта: создание, апробация и масштабирование практико-ориентированного, научно обоснованного процесса профессиональной ориентации школьников, опирающегося на инновационные методологические и научно-

методические основы проблемного обучения и профильно-ориентированного воспитания учащихся современной общеобразовательной школы.

Наш проект ставит следующие задачи:

1. Наполнить адекватным содержанием составные части практико-ориентированного процесса профессиональной ориентации школьников (проект «Планирование карьеры»: «Я познаю себя»; «Я познаю мир современных профессий»; «Я выбираю профиль обучения»; «Я-кадровый потенциал реального сектора экономики России»);
2. Разработать организационно-технологические условия для реализации проекта (проектов, направленных на профессиональную ориентацию) в лицеях КФУ и общеобразовательных организациях-партнерах;
3. Вовлечь в реализацию этого проекта не менее, чем 1500 обучающихся 7-11-х классов; 30 педагогических работников (в том числе, педагогов-психологов) общеобразовательных организаций Республики Татарстан;
4. Организовать мониторинг эффективности реализуемого проекта (в том числе успешности трудоустройства выпускников указанных школ-экспериментальных площадок на этапе выбора профессионального образования и последующего трудоустройства);
5. Разработать критерии оценки эффективности реализуемого проекта;
6. Масштабировать реализацию проекта в образовательном пространстве Республики Татарстан.

Методы реализации мероприятий проекта: информационно-справочные, просветительские методы: профессиограммы - краткие описания профессий; справочная литература; информационно-поисковые системы; профессиональная реклама и агитация; профильные экскурсии, встречи школьников со специалистами; познавательные и просветительские лекции, профориентационные уроки; учебные фильмы; использование средств массовой информации; ярмарки профессий и их модификации, интернет-ресурсы.

Методы профессиональной психодиагностики, самопознания: беседы - интервью закрытого типа; открытые беседы-интервью (с возможностью некоторого отвлечения от заранее заготовленных вопросов); опросники профессиональной мотивации; опросники профессиональных способностей, личностные опросники, проективные личностные тесты, наблюдение, профессиональные пробы, использование различных игровых и тренинговых ситуаций.

Методы реализации мероприятий: проектно-целевой. Статистические методы обработки экспериментальных данных.

Основные виды деятельности в рамках профессиональной ориентации школьников: проблемные уроки, информирование, консультации, тренинги, имитационные игры, тематические экскурсии в институты КФУ, встречи с представителями разных профессий, участие в массовых мероприятиях («Ярмарка вакансий», «День открытых дверей», «Слет школьных бизнес-компаний» и т.п.), проектная деятельность, трудоустройство во время каникул, участие в волонтерском движении, конкурсы профессиональной направленности, тестирование, анкетирование, составление формулы «Моя будущая профессия» и др.

Проект реализуется на основе идеи интеграции основного и дополнительного образования в условиях инновационной образовательной среды «школа-вуз», обеспечивающей высокую самостоятельность учащихся, формирование познавательного интереса и личностной мотивации учащегося.

Исходя из понимания того, что профессиональная ориентация – комплексная проблема, включающая экономический, социальный, психологический и медицинский аспекты, мы учитывали следующее:

- уникальность индивидуальной карьеры. Отсутствие единых для всех людей

карьерных целей. Профессиональный путь любого человека уникален, и современная трудовая жизнь в целом неспособна к постановке нормативных задач развития. Ключевые, поворотные для человека события жизни должны рассматриваться как уникальные.

– Каждая карьера имеет свои стадии профессионального развития.

– Профессиональный путь представляет собой систему микрорешений, через которые индивид на разных этапах жизни формирует свое будущее. Постоянная необходимость переобучения и получения дополнительного образования подрывает представление об универсальной стадиальности профессионального развития.

– Карьеру можно конструировать.

С учетом того, что подростки склонны к частой смене интересов, в рамках проекта «Планирование карьеры» динамическим показателем при планировании результатов реализации модели является профильная самоактуализация. При этом «профильная самоактуализация» понимается как «стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личных возможностей». Большинство исследователей сходится во мнении, что высокий уровень самоактуализации позволяет подростку определиться с будущей профессией, тем самым выделить цель, к достижению которой он будет стремиться, выстраивая свою собственную образовательную траекторию, что является основой для дальнейшего профессионального развития.

Важными ступенями профильной самоактуализации являются ее изменчивые характеристики: самопознавание, самораскрытие, самоосознавание, развитие которых можно наблюдать и измерять при помощи соответствующих диагностических методик.

В качестве инструмента для проведения диагностических мероприятий и процедур в рамках модели используется программное обеспечение «Effekton Studio», которое содержит широкий набор методик, позволяющих проводить учеником самодиагностику уверенности в себе, его творческого потенциала, волевых качеств личности, уровня развития адаптивных способностей. Эта информация может стать мотивационным фактором к самоизменению и саморазвитию ученика, в том числе в условиях выбора будущей профессии.

Основные подходы к реализации практико-ориентированного проекта профессиональной ориентации учащихся («Планирование карьеры») следующие.

Активизирующий подход. Цель данного подхода – сформировать у старшеклассников установку на необходимость профессионального самоопределения, побудить к активному поиску информации о профессиях, выбору и самостоятельному решению имеющихся проблем, активизировать познавательную активность лицеистов в области получения знаний о мире современных профессий. Подход особенно эффективен на начальных этапах профориентационной работы, так как создает положительную мотивацию к прохождению дальнейших профориентационных процедур. Здесь уточняем, что весь учебно-воспитательный процесс строится на теории и практике проблемного и развивающего обучения, как трактует М.И. Махмутов: «развивающим обучением, т. е. ведущим к общему и специальному развитию, можно считать только такое обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук... Ученик должен владеть такими универсальными знаниями, которые позволили бы ему постоянно приобретать Другие знания. Универсальными могут быть общие принципы и закономерности, обобщенные знания, а также методы нахождения и выбора способа решения проблем». То есть реализуется идея использования творческой деятельности обучающихся посредством постановки проблемно сформулированных заданий.

Диагностико-консультационный подход. Включает в себя проведение психологического тестирования (диагностики) и консультацию по полученным результатам. Может проводиться как в индивидуальном формате, так и в групповом. Основная цель – выявить профессиональную направленность ученика на основе объективных тестовых данных, и в процессе консультации решить основной профориентационный запрос лицеиста и его родителей с использованием полученной информации. В качестве дополнительного результата в рамках данного подхода можно диагностировать выраженность тех или иных компетенций, профессионально важных в рамках выбранной будущей профессии.

Развивающий подход. Включает в себя проведение практических занятий направленных на развитие различных навыков и качеств, которые могут быть полезны в будущей профессиональной жизни (например, умение проходить собеседование, писать резюме). Развивающий подход используется на всех мероприятиях программы.

Информационный подход. Состоит в проведении различных информационных мероприятий, как ознакомительного характера, так и в области предоставления учащимся конкретных знаний по тематике программы.

Проект одновременно является средством поддержки и лоббирования интересов ребенка и общества в формировании кадрового потенциала стремительно развивающейся экономики страны, так как содержит алгоритм управления процессом перехода от самоактуализации ребенка к его самореализации в профессиональной деятельности, к инновационному развитию реального сектора экономики.

Мы рассматриваем следующие критерии и показатели готовности обучающихся 7-х, 9-х, 11-х классов к профессиональному самоопределению, согласованные с выбором профиля обучения.

Когнитивный - знание многообразия мира труда и профессий; необходимости профессионального выбора в соответствии со своими желаниями, склонностями, способностями.

Понимание специфики профильного обучения, его значения для профессионального самоопределения.

Знание предметной стороны профессиональной деятельности; общих и специальных профессионально важных качеств.

Владение способами самодиагностики и саморазвития.

Мотивационно-ценностный критерий - заинтересованность в получении знаний.

Положительное отношение к продолжению обучения в соответствии с избираемым профилем.

Осознанная мотивация на профильное обучение как условие для достижения поставленной цели выбора желаемой профессиональной деятельности.

Осознание необходимости выбора профиля обучения на основе соотнесения своих профессиональных намерений с личностными склонностями и возможностями.

Адекватное отношение к себе как субъекту выбора профиля обучения, высокая самостоятельность и активность при осуществлении выбора.

Деятельностно-практический - готовность лицеистов к исследовательской, преобразовательной и коммуникативной деятельности в избранной сфере.

Ориентация на творчество и саморазвитие.

Стремление лицеистов к совершенствованию профессионально важных качеств.

Список литературы:

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 466 с.
2. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможности развития личности// Вопросы психологии, 1992, №1 – С. 27-36.
3. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) /В.И. Байденко // Высшее образование в России, 2004,

№11 – С. 3-13.

4. Башлай Э.Х. Социализация одаренных учащихся в процессе социально-психологической адаптации к инновационным условиям обучения и воспитания // Университетские округа России: глобальные и региональные аспекты развития российского образования: сборник тезисов и краткая стенограмма круглого стола третьей Всероссийской научно-практической конференции региональных университетских округов России, Казань, 15-16 мая 2009 г./Под редакцией И.В. Терентьевой. – Казань: Казан.гос.ун-т, 2009г.- с. 143 – 147.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М., 1975.
6. Нугуманова Л.Н. Формирование готовности учащихся профильной школы к техническому труду Научно-методический журнал «Педагогическое образование и наука» МАНПО, №5, 2009. – С. 66-71.
7. Скобельцына Е.Г. Профессиональная ориентация учащихся. Из опыта работы МАОУ «Лицей им. Н.И. Лобачевского при Казанском государственном университете» Вахитовского района г. Казани //Университетский округ: развитие инновационного потенциала образовательной системы региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 3 декабря 2009 года.: В 2-х ч. Ч.1 – Н.Новгород. – 2010 г. - с. 104 – 106.
8. Скобельцына Е.Г. Профессиональное саморазвитие учителя – необходимое условие повышения качества образования (из опыта работы МАОУ «Лицей им. Н.И. Лобачевского при КГУ»)// Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем: материалы Всерос. науч. конф./ под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. - с. 474 - 478

УДК 378

Олейникова О. Н.¹, Муравьева А.А.²

¹д.п.н, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования, Россия Москва. observatory@cvets.ru

²к.ф.н., ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования, Россия Москва. observatory@cvets.ru

СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы становления основных принципов и трендов развития педагогики профессионального образования, отвечающие потребностям общества знаний и постиндустриальной экономики. Рассмотрение этих вопросов осуществлено на примере ряда зарубежных стран, где в течение последних десятилетий проводятся серьезные теоретические и практико-ориентированные исследования в области смены парадигмы профессионального образования, а также на опыте авторов настоящей статьи в части модернизации среднего профессионального образования в России.

Особое внимание уделено таким вопросам, как социально-конструктивистские основы современной парадигмы профессионального образования, студенто-центрированное обучение, модульные программы, результаты обучения.

Ключевые слова: профессиональное образование, общество знаний, студенто-центрированное обучение, обучение в процессе деятельности, результаты обучения, социальный конструктивизм, качество обучения, модульные программы

Oleynikova O. N.¹, Muraveva A.A.²

¹Professor of Pedagogy, Director of Centre for VET Studies, Russia Moscow,
observatory@cvets.ru

²PhD, philology, senior expert, Centre for VET Studies, Russia Moscow.
observatory@cvets.ru

BACKBONE SIGNS OF MODERN PEDAGOGICS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: The article addresses key principles and trends underpinning vocational education and training development that respond to the needs of knowledge-based post-industrial economy. The issues under consideration are viewed against the background of countries known for decades for serious theoretical and practical research relating to the change in the vocational education and training paradigm, as well as to the authors' own experience of VET modernization in Russia.

Special focus is laid on such issues as student-centred teaching and learning, modular curricular, quality systems, social constructivism, learning outcomes.

Key words: vocational education and training, knowledge-based economy, student-centred teaching and learning, learning by doing, learning outcomes, social constructivism, quality of education and training, modular curricula.

Профессиональное образование в современном контексте становления экономики и общества знаний неизбежно ориентировано на модернизацию для удовлетворения потребностей различных целевых групп, оптимизации затрат (особенно в ситуации затянувшегося кризиса) и повышения его привлекательности для населения. В результате произошел пересмотр всей парадигмы профессионального образования, включая систему управления качеством, методику и роль преподавателей и мастеров производственного обучения [2].

Одним из путей реализации новой парадигмы является совершенствование самого процесса обучения с точки зрения осуществляемых в его рамках, так называемых мета-когнитивных процессов, которые предполагают понимание обучающимися собственных познавательных процессов, постоянную рефлекссию относительно этих процессов, их самооценку и постоянное управление ими.

Самооценка – в свою очередь - предполагает рефлекссию относительно собственных знаний и способностей, включая понимание того, что человек знает, как он думает и где и почему он применяет знания и стратегии. Управление процессом собственного познания (когнитивным процессом) относится к планированию и реализации соответствующих стратегий и их адаптации к изменяющимся ситуациям. Вышеуказанное означает перенос ответственности за обучение с преподавателей на обучающихся, что должно быть подкреплено соответствующей организацией учебного процесса и обучающей среды.

В контексте убыстрения темпов изменений в сфере экономики и в социальной сфере такой подход является наиболее эффективным, поскольку позволяет дать обучающимся возможность освоить результаты обучения/компетенции, развивая их способности обучаться в течение всей жизни.

В центре современной парадигмы и педагогики профессионального образования и обучения находятся результаты обучения [6]. Теоретическая основа использования результатов обучения при проектировании программ подкреплена многочисленными исследованиями [11], включая принципы и теории социального конструктивизма, являющиеся производными от зон ближайшего развития Выгодского, разработанные такими исследователями, как, например, Бергер П., Лукман Т. [4].

Существуют различные классификации результатов обучения, основанные на иерархии концептуальных подходов, описывающих результаты обучения. Наиболее

известной является таксономия Блума, которая получила развитие в целом ряде последующих работ и будет рассмотрена ниже [5].

Одним из теоретических столпов современной парадигмы профессионального образования является теории социального обучения/научения. Теория социального обучения/научения, предложенная Альбертом Бандурой, является, возможно, самой влиятельной современной теорией обучения и развития [1]. Ее автор привнес в теорию обучения социальный параметр, доказывающий, что люди могут осваивать новую информацию и модели поведения, наблюдая за другими людьми.

Основное предположение, на котором основана эта теория, заключается в том, что люди учатся не через прямое подкрепление, но через наблюдение за моделями. Обучение происходит при наблюдении за поведением модели и мысленном повторении ее действий. Затем наблюдаемое поведение имитируется, и цикл завершается. Разумеется, при этом важно учитывать, что человек способен воспроизвести наблюдаемое поведение.

Даная теория позволяет объяснять различные виды сложного общественного поведения (например, гендерные роли и моральные дилеммы). Это принципиальное положение лежит в основе планирования процесса обучения в рамках современной парадигмы профессионального образования и обучения.

Следующей характеристикой современной парадигмы образования является ориентация на индивидуальные стили обучения. В этой связи важно отметить роль исследований У. Мишела, автора когнитивно-аффективной теории социального научения/обучения, который утверждает, что люди различаются в отношении нескольких субъектных переменных, и именно эти различия дают начало широкому разнообразию индивидуальных особенностей [8]. Во-первых, к ним относятся различные виды компетенций, оказывающих влияние на наши мысли и действия. Во-вторых, люди различаются своими стратегиями кодирования — в том смысле, что они по-разному репрезентируют или символизируют средовую стимуляцию. В-третьих, это ожидания или субъективные вероятности, отражающие степень правдоподобия того, что определенные способы поведения или события приводят к определенным результатам. Четвертая переменная - субъективные ценности - указывает на то, что люди различаются по той цене, которую они придают различным результатам. Наконец, существуют системы и планы саморегулирования, что означает, что поведение регулируется на основе индивидуально устанавливаемых стандартов.

В целом, когнитивный подход заслуживает особого упоминания, поскольку он предполагает индивидуальное освоение конкретных типов обучения, в то время как подходы, провозглашающие приоритет активного обучения, делают акцент на динамическую роль социальных взаимоотношений и ситуаций, в которых осуществляется обучение.

Также для становления теории современного образования большую роль сыграли и достижения в области исследований мозга. В публикации ОЭСР 2007 года «Понимание мозга: рождение науки об обучении» отражены результаты многолетних исследований, в области процессов восприятия, когнитивных и эмоциональных функций, которые помогают лучше понять процессы обучения для того, чтобы их совершенствовать. Пластичность мозга и так называемые «сенситивные» (чувствительные) к обучению периоды представляют собой два ключевых вывода, которые явились результатами этих исследований [10].

Все упомянутые выше теории непосредственно связаны с концепцией студенто-центрированной педагогики, которая понимается как набор взаимосвязанных подходов к преподаванию и обучению, имеющих некоторую теоретическую и прагматическую общность в части ценностных основ и предположений. Неотъемлемой частью этой педагогики является обучение на основе опыта, рефлексивное обучение, открытое обучение, групповое обучение, практическое обучение и активное обучение.

Студенто-центрированная педагогика непосредственно связана с активными методами обучения. В Дании, например, в рамках студенто-центрированной педагогики, реализуется так называемая программа *Industri teknikeruddannelsen*, представляющая собой методику открытого обучения. В рамках этого подхода преподаватели получают значительную свободу в преподавании, а заинтересованные стороны, представляющие сферу труда, и студенты – больше возможностей участия в процессе проектирования и реализации образовательной программы. Метод открытого обучения означает, что студенты могут формировать компетенции в наиболее удобном для них темпе и в соответствии с индивидуальным стилем обучения. Использование данного метода предполагает серьезные изменения в культуре обучения – студентам разрешается свободно передвигаться в аудитории во время занятий, разговаривать друг с другом, шутить и т.д., что существенно повышает мотивацию студентов и улучшает достижение результатов обучения.

В Финляндии такой метод также активно используется. Так, в программах увеличен объем практического обучения, в том числе и на предприятиях. В результате 90% оценок в дипломе выставляются за результаты демонстрации умений.

Другими словами, все указанные выше теоретические подходы нашли отражение в образовательных программах, которые имеют модульную структуру и основаны на результатах обучения/компетенциях. Как правило, любая образовательная программа содержит описание целей и задач программы, результатов обучения, как всей программы, так и отдельных модулей/курсов/дисциплин [3,6]. При этом формулировка результатов обучения/компетенций содержат четкое указание на принадлежность программы к определенному уровню квалификации. Таким образом, формулировка результатов обучения имеет принципиально важное значение.

Следует также подчеркнуть разграничение результатов обучения и целей и задач программы. Цели и задачи – это намерения и ожидание методистов и преподавателей относительно того, что должно быть достигнуто в процессе обучения. В то время, как задачи позволяют планировать программы, результаты являются основанием для мониторинга и оценки процесса обучения.

Таблица 1. Связь между задачами и результатами обучения представлена ниже:

Цели/задачи	Результаты обучения
Акцент на намерениях преподавателя	Акцент на том, что будет уметь делать обучающийся
Описание намерений	Описание результатов обучения
Акцент на возможностях реализации обучения	Акцент на использовании освоенных знаний и умений
Включает в себя оценку объема обучения за конкретный период	Требует гибкости в определении ключевых точек оценки определенного объема обучения

Основоположником классификации результатов обучения является Д. Блум, чья классификация (таксономия) результатов обучения до сих пор успешно используется при проектировании образовательных программ [7]. Основным ее преимуществом является представление мышления в структурированной и доступной для практиков форме.

С 1956 г. таксономия претерпела определенные изменения в связи с совершенствованием базовой концепции таксономии мыслительных процессов, в рамках которой нет их четкого разделения и, наоборот, подчеркивается их взаимосвязь.

В ходе многочисленных исследований установлено, что при проектировании модульной программы (профессиональных модулей) нужно искать ответы на следующие вопросы:

- каковы результаты обучения;
- какие знания и умения необходимы для достижения этих результатов обучения;

- какие методы обучения наиболее целесообразны для достижения результатов обучения (стратегии обучения, организационные формы и методы);
- какие средства обучения нужно использовать (электронное обучение, дистанционные методы);
- где оптимально проводить обучение (учебное заведение, предприятие)
- как должен быть структурирован процесс обучения.

Важно подчеркнуть, что модульная образовательная программа/модули отражают не логику отдельных дисциплин, но логику профессиональной деятельности: В этой связи осваиваемые результаты обучения/компетенции часто являются трансверсальными (общими – в нашей терминологии), то есть они могут использоваться/актуализироваться в различных ситуациях. И в этой связи остро стоит вопрос о способах интеграции трансверсальных / общих компетенций в образовательные программы. Сформированы два дополняющих друг друга подхода. В рамках первого - эти компетенции автоматически интегрируются в профессиональные. Это наблюдается в Германии.

Таблица 2. Выдержки из образовательной программы по логистике, уровень квалификации 4 (аналог российского СПО базового уровня)

Параметр	Ирландия	Нидерланды	Испания
Модуль: выполнение логистической функции	Планирование инвентаризации и учета запасов	Координация и участие в принятии и хранении запасов/товаров	Оптимизация цепочки поставок
Студенты должны уметь			
осуществлять приемку товаров:	критически оценивать и проводить контроль запасов с использованием систем учета запасов:	планировать и организовывать:	определять этапы и осуществлять операции в рамках логистической цепочки в соответствии с уровнями обслуживания и требованиями качества в части отслеживания наличия товаров
планировать приемку (определять время разгрузки на основе количества грузов и транспорта и т.д.) планировать приемку и распределение терминалов и т.д. определять места хранения	классифицировать запасы с использованием анализа ABC анализировать запасы по назначению определять и приводить примеры в формате SMART при планировании запасов разрабатывать систему эффективных запасов и их мониторинга	планировать график, осуществлять мониторинг логистических мероприятий по приемке и хранению товаров для обеспечения их правильного хранения и в зависимости от приоритетов их использования планировать принимать решения по оптимизации процессов	рассчитывать стоимость логистики в части переменных параметров, связанных с осуществлением услуг по дистрибуции, для формирования бюджета логистической службы анализировать и контролировать наиболее часто встречающиеся проблемы в логистической цепочке для их решения

Второй подход предполагает формирование отдельного перечня трансверсальных/общих компетенций, как это имеет место во Франции, где выделено 7 ключевых компетенций, освоение которых включено в программы совместно с пояснениями относительно того, как они могут быть связаны с освоением

профессиональных предметов. Иногда предлагаются отдельные курсы для освоения общих компетенций.

Образовательные программы, ориентированные на результатах обучения – это целая философия и подход к образованию и планированию образования, в рамках которого все решения относительно программы являются производными от тех результатов, которые должны быть достигнуты к концу периода обучения. При этом результаты обучения являются производными от четко различаемых параметров физического, психологического и социо-культурного развития, требований окружающей среды, ролей и ответственности. При определении результатов обучения - по мере возрастания уровня образования - требования социально-культурной среды повышаются.

Ниже приведено сравнение формулировок результатов обучения в образовательных программах различных стран.

Важно подчеркнуть, что при проектировании образовательных программ особое внимание уделяется сбалансированности учета в них профессиональных и общих компетенций обучающихся. А при реализации программ – учету индивидуальных стилей обучения и использованию различных методов преподавания для вовлечения обучающихся в процесс обучения, повышения их ответственности за процесс обучения и его результаты, для формирования у них способности к рефлексии, работе в команде и сотрудничеству.

Следует подчеркнуть, что использование результатов обучения позволяет формировать области доверия между теми, кто обучается, и кто обучает. Педагогика, основанная на результатах обучения, основана на конструктивистских теориях социального обучения/научения и переосмысленных бихевиористских положениях, в частности – социального и когнитивного бихевиоризма.

Смысл современных трактовок результатов обучения заключается в признании их междисциплинарного характера и учета в них общих/трансверсальных компетенций. Таким образом, результаты обучения являются организующим фактором, позволяющим формулировать достижения различных целевых групп обучающихся независимо от форм и форматов, а также продолжительности обучения. Благодаря этому результаты обучения являются общей рамкой или основой для преподавания, обучения и оценки.

Программы, ориентированные на результаты обучения, изначально (в 90х годах прошлого века) появились в Бельгии (Фландрия), Финляндии, Франции, Венгрии, Ирландии, Нидерландах, Норвегии, Швеции, Великобритании и др. Позже этот подход стал использоваться практически во всех странах Восточной Европы и Средиземноморья.

В ряде стран осуществляется модернизация профессиональных образовательных программ на основе результатов обучения. Это такие страны, как: Австрия, Бельгия/Валлония, Болгария, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Германия, Греция, Исландия, Латвия, Лихтенштейн, Мальта, Португалия, Словакия, Испания, Турция.

В последние годы системная разработка программ на основе результатов обучения/компетенций заметно интенсифицировалось в связи с принятием Европейской рамки квалификаций, основанной на результатах обучения.

В заключение еще раз подчеркнем основные положения:

- в современном мире профессиональное образование теряет узкую направленность, начиная ориентироваться на более широкие знания и умения, и требует «прочной» общеобразовательной основы, позволяющей гражданам гибко адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда, продолжая образование и обучение в течение всей жизни,
- для современного работника важны как профессиональные, так и общие

компетенции,

- новые требования к профессиональному образованию привели к формированию новой парадигмы и педагогики профессионального образования,
- теоретической основой новой парадигмы и педагогики профессионального образования являются теории социального научения/обучения, теории социального конструктивизма и когнитивизма,
- практическая реализация новой педагогики предполагает использование модульных технологий, основанных на результатах обучения/компетенциях,
- в настоящее время практически все экономически развитые страны осуществляют переход или уже перешли на реализацию модульных образовательных программ профессионального образования, основанных на результатах обучения/компетенции, которые успешно используются в начальном и непрерывном профессиональном образовании и обучении, обучении взрослого населения, повышении квалификации работников и обучении безработных граждан,
- массовый переход на модульные технологии, основанные на результатах обучения/компетенциях, обусловлен особенностями общественного и экономического развития,
- за счет ориентации на результат, модульные образовательные программы позволяют осуществлять гибкую адаптацию содержания к изменяющимся требованиям в сфере труда, что означает, что такие программы реагируют на изменения структуры рынка труда и спрос на новые компетенции.

Список литературы:

1. А. Бандура. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
2. Муравьева А.А. Формирование современной парадигмы профессионального образования в Российской Федерации в свете интеграционных процессов/ Вестник Тверского государственного университета, №23, 2010. С 102-115.
3. Модульные технологии и разработка образовательных программ: учебное пособие / О.Н. Олейникова, А.А.Муравьева, Ю.В.Коновалова, Е.В.Сартакова. Изд. 2-е, перераб. и доп.- М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2010. – 256 с.: ил.
4. Berger, P. L., Luckmann, T. The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. 1966.
5. Blaume D. (2011) Writing and using good learning outcomes, Leeds Met university. [Http://www.leedsmet.ac.uk/Learning_Outcomes.pdf](http://www.leedsmet.ac.uk/Learning_Outcomes.pdf)
6. Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes. Cedefop, 2012
7. Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. CEDEFOP, 2010
8. Mischel W. Cognitive-Affective System Theory. psychology.illinoisstate.edu/.../Mischel.htm
9. The shift to learning outcomes. Policies and Practices in Europe. Cedefop, 2008
10. Understanding the brain: the birth of a new learning science. OECD, 2007
11. Kolb. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1984)

УДК 37.013.78

Опфер Е. А.

к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский
государственный социально-педагогический университет»

Россия, г. Волгоград

E-mail: eug.opfer@yandex.ru

РИСКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В УСЛОВИЯХ ОБЪЕДИНЕНИЯ ВУЗОВ

Аннотация: в статье рассмотрено положение педагогического образования в условиях объединения вузов. Выделены и раскрыты группы рисков, с которыми столкнулась или может столкнуться в ближайшее время система высшего педагогического образования России.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, риски педагогического образования, объединение вузов.

Opfer E. A.

Ph. D, assistant professor

Volgograd State Social-Pedagogical University, Russia, Volgograd

E-mail: eug.opfer@yandex.ru

RISKS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF UNIVERSITIES INTEGRATION

Abstract: The article shows the position of High Pedagogical Education in the process of Universities integration. The author underlines the groups of risks which could be faced by Russian system of High Pedagogical Education in the nearest time.

Keywords: High Pedagogical Education, Risks of Pedagogical Education, Universities Integration.

На сегодняшний день политика Минобрнауки России относительно системы высшего образования направлена на укрупнение вузов. Основная цель данного процесса – оптимизация расходов на содержание системы высшего образования. Еще одна причина данного процесса – демографическая ситуация в России. По данным РОССТАТа, количество молодых людей в возрасте 15-19 лет за последнее десятилетие сократилось почти в два раза (с 12 544 человек в 2004 г. до 6 829 человек в 2015 г.). Это обстоятельство ведет к значительному сокращению количества абитуриентов, что влечет сокращение нагрузки преподавателей и нерентабельность содержания большого количества вузов.

Документ, положивший начало процессу создания опорных университетов, был подписан 16 октября 2015 г. министром образования и науки Российской Федерации Дмитрием Ливановым. Название приказа: «О проведении конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития и создания на базе образовательных организаций опорных университетов». По мнению ученых и экспертов, укрупненные вузы должны стать более конкурентоспособными как в регионе, так и в масштабе всего государства, поскольку будут объединены усилия научных школ, вузовская наука перестанет страдать «мелкотемьем»; более рационально будут использованы материальные и людские ресурсы; будут созданы более благоприятные условия для развития мощных студенческих движений, организаций и объединений [1,2,3].

Обращение к зарубежному опыту (проведен контент-анализ 30 сайтов ведущих мировых университетов, имеющих в своей структуре педагогические профили подготовки), [1] показало, что в основном подготовка педагогических кадров осуществляется на базе уже имеющегося высшего образования как дополнительная квалификация. Таким образом, мировая практика подтверждает правомерность подготовки педагогических кадров на базе классического университетского образования. Поэтому можно предположить, что процесс объединения педагогических и классических университетов представляет собой этап на пути перехода на европейскую модель педагогического образования.

В настоящее время особенно активно происходит объединение вузов «путем

присоединения» педагогических вузов к классическим университетам.

Однако повсеместное объединение вузов кроме обеспечения экономической и управленческой оптимизации влечет за собой и вполне конкретные риски, связанные с возможным снижением качества и престижа педагогического образования в укрупненных или вновь созданных вузах.

Многие ученые отмечают, что для российских вузов процесс объединения является в первую очередь проблемой (Павлова В.В., Бурлакова В.В., Новиков А.Н. и др.). Особенно высокому риску подвергаются профильные вузы, присоединенные к более крупным образовательным организациям. При этом основной задачей субъектов управления качеством образования в укрупненных вузах, должно стать сохранение специфики профильных факультетов и кафедр, которые накоплены на протяжении десятилетий [3,5].

В последнее время появляется много научных публикаций, посвященных рискам, возникающим в связи с объединением вузов [3,4]. Стоит подчеркнуть, что все риски, перечисленные ниже, так или иначе, восходят к риску возможного снижения качества образования в вузе. Поэтому при разработке стратегических планов развития укрупненных вузов необходимо планировать процесс управления качеством, учитывая все группы рисков. Анализ литературы по проблемам рисков вузов в связи с процессами их укрупнения / объединения, позволил нам выделить несколько групп рисков педагогического образования.

Риск увольнения сотрудников в случае несогласия сотрудника (ППС и УВП) с решением о слиянии /объединении вузов [2,5]. Это в свою очередь, ведет к риску роста безработицы среди квалифицированных кадров, либо к их оттоку их сферы образования в иные сферы. С другой стороны, руководство вновь созданного (укрупненного) вуза вынуждено искать новых сотрудников, зачастую менее опытных, что может повлечь снижение качества образования. Снизить риск оттока педагогических кадров возможно при организации систематического оповещения сотрудников о процессе объединения вузов, проведении разъяснительных работ со структурными подразделениями.

Риск снижения мотивации студентов к обучению в объединенном вузе. Данный риск обусловлен высокой степенью неопределенности статуса и востребованности диплома об образовании, полученном в укрупненном вузе. Как и в случае с риском увольнения сотрудников, свести к минимуму данный риск возможно при организации разъяснительных работ со студентами.

Снижение качества образования по направлениям/профилям присоединенных вузов [3]. Объединение вузов неизбежно ведет к оптимизации в них структурных подразделений. Объединение кафедр в соответствии с формальными (количественными) требованиями, процесс переработки основных образовательных программ под требования новых стандартов и, одновременно, требования укрупненного вуза, может отодвинуть сам образовательный процесс на второй план. Кроме того, риск увольнения сотрудников, рассмотренный выше, также может повлечь за собой снижение качества образования.

Риск потери специфики педагогических профилей подготовки [3]. Данный риск является следствием риска снижения качества педагогического образования. Как уже было сказано, присоединенный вуз вынужден оптимизировать структурные подразделения. Объединение факультетов и кафедр с одной стороны и сокращение бюджетных мест на присоединенные профили закономерно влечет за собой потерю ряда направлений подготовки. Это может повлечь и такие серьезные последствия, как недостаток педагогических кадров на региональном рынке труда. Системный мониторинг рынка труда на предмет востребованности педагогических профилей может способствовать минимизации данного риска.

Отток абитуриентов с педагогических профилей. Безусловно, в целом

количество абитуриентов, поступивших в вуз, будет достаточно большим, поскольку в результате объединения в регионе будет снижен уровень конкуренции между вузами. Однако, количество первокурсников, зачисленных на педагогические специальности/направления, может быть существенно ниже. Для снижения данного риска, вузу необходимо активизировать профориентационную работу со школами, проводить более широкую рекламную кампанию в период приемной комиссии.

Риск снижения уровня лояльности со стороны работодателей по отношению к выпускникам присоединенного вуза. Иначе говоря, качество образования в укрупненном вузе в период его становления может быть поставлено под сомнение региональными работодателями, что может негативно отразиться не только на вузе, но и на его выпускниках. Тесное взаимодействие с работодателями на всех этапах образовательного процесса – при переработке образовательных программ, на этапе реализации образовательного процесса, а также этапе итоговой государственной аттестации.

Риск потери имиджа объединенных вузов [2,4]. Данный риск является следствием всех перечисленных рисков. В связи с этим необходимо принятие комплекса мер по взаимодействию со всеми заинтересованными сторонами вуза, популяризации педагогического образования среди потенциальных абитуриентов, их родителей, а также потенциальных работодателей выпускников вуза.

Стоит отметить, что большинство из перечисленных рисков являются универсальными для вузов различных профилей, особенно гуманитарных.

Группы рисков, рассмотренные в статье, взаимосвязаны между собой. Так, например, риск увольнения сотрудников ведет к риску снижения качества образования. Это в свою очередь, может повлечь снижение лояльности работодателей к выпускникам педагогического вуза. Данный факт влечет отток абитуриентов и снижение мотивации уже поступивших в вуз студентов. Перечисленная цепочка рисков неизбежно влечет к снижению имиджа вуза в целом. Последствия, связанные с данными рисками могут быть фатальными для педагогического образования, актуализируя проблему нехватки педагогических кадров в организациях основного общего образования. Во избежание тяжелых социальных последствий руководству укрупненных вузов необходимо разработать стратегию сохранения и развития качества образования, основанную на равноправии всех профилей подготовки. В этом случае предполагаемая экономическая выгода от реформирования системы высшего образования сможет быть достигнута без ущерба для качества высшего образования, в частности и педагогического.

Список литературы:

1. Воронин А.В., Шегельман И.Р. Зарубежный опыт интеграции университетов // Электронный научный журнал «Инженерный вестник Дона», № 2. – 2013 (<http://www.ivdon.ru/magazine/archive/n2y2013/1642>).
2. Ключев А.К., Ключева П.А. Слияние в высшей школе: устойчивые практики и решения // Университетское управление: практика и анализ. № 6. – 2010. – с. 6-16.
3. Новиков А.Н. Высшее педагогическое образование в условиях реорганизации педагогических вузов // Высшее образование в России. – № 10, 2013. – с. 34-38.
4. Опфер Е.А. Риск-менеджмент в управлении качеством образования в вузе // Высшее образование в России. – 2015 - № 10. – с. 84-91.
5. Павлова В. В., Буракова И. Б. Управление процессом адаптации преподавателей при объединении вузов // [Образовательная среда: стратегия развития](#). Материалы IV Междунар. науч-практ. конф. (Чебоксары, 11 дек. 2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № 3 (4). – С. 155–158.

Павлова И. В.

к.х.н., доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет» Россия, г. Казань

E-mail: ipavlova@list.ru

МЕТОД ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ФОРМАТЕ

Аннотация: В рамках реализации компетентностного подхода в системе высшего инженерного образования особую роль начинает играть проектное обучение, как инновационный тип образования, который способствует формированию ключевых компетенций будущих специалистов и существенно активизирует мыслительную деятельность обучающихся.

Ключевые слова: метод проектов, активные методы обучения, инженерное образование, компетентностный подход.

Pavlova I. V.

Ph. D, assistant professor
FGBOOU WAUGH «The Kazan national research
technological university», Russia, Kazan

E-mail: ipavlova@list.ru

THE METHOD OF PROJECT TRAINING IN THE COMPETENCE FORMAT

Abstract: In the framework of the competency approach in the system of higher technical education special role is played by project learning as an innovative type of education that contributes to the formation of key competences of future specialists and boosts the cogitative activity of students.

Keywords: method of projects, active learning methods, engineering education, competency approach.

Стремление государства занять достойное место в международной системе разделения труда не представляется возможным без обеспечения опережающей подготовки специалистов, способных уже сегодня решать задачи инновационного развития и учитывающих не только текущие потребности, но и перспективные запросы промышленности и общества в целом. Это означает острую необходимость формирования у будущих специалистов набора компетенций, позволяющих ставить и решать новые задачи, предлагать инновационные решения. В условиях быстрого обновления информации ключевым аспектом подготовки конкурентноспособного индивида становится идея многократного обучения и переобучения человека на протяжении всей трудовой жизни [2, С. 9].

Образование взрослых в настоящий момент выступает как одна из наиболее актуальных теоретических и практических проблем. От ее решения во многом зависит уровень экономического и социального развития государства.

Реализуемая на практике концепция непрерывного образования позволяет человеку получать необходимые ему на каждом жизненном этапе различные блоки компетентности по мере возникновения жизненно важной необходимости в них.

Присоединение России к Болонскому процессу, направленному на гармонизацию высшего образования в Европе, призванному способствовать росту качества образования, повышению конкурентоспособности вузов и взаимному признанию дипломов стран-участниц данного процесса, также диктует необходимость дальнейшего повышения уровня и качества подготовки специалистов, совершенствования всего многообразия форм и методов обучения. Большую роль в

процессе образования начинают играть активные методы обучения, которые повышают мотивированность обучающихся к учебе.

В рамках реализации активных методов обучения в системе высшего инженерного образования особую роль начинает играть проектное обучение.

Проблема внедрения проектного обучения актуальна, и можно выделить несколько аргументов в его пользу:

- 1) проектирование есть разновидность проблемно-развивающего обучения;
- 2) проектирование определяет новый, современный, инновационный облик любого предприятия и организации;
- 3) проектирование изменяет тип мышления участников проекта, приближая его к потребностям 21-го века;
- 4) проектирование реализует идеи личностно-ориентированного образования;
- 5) проектирование изменяет конкурентоспособность, позволяет овладеть проектным, т.е. опережающим, прогностическим мышлением.

По мере воплощения в жизнь принципа непрерывности образования меняется характер мотивации и знаний, необходимых человеку на каждом этапе его жизни. Основной проблемой образования становится не усвоение постоянно увеличивающегося объёма знаний, а ориентация в потоке возрастающей информации, а также производство знания, которого нет, но потребность в котором человек ощущает. Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать источник новых знаний. Таким источником и способно быть проектирование.

Проектное обучение, предполагает составление проектов, но эти проекты не носят чисто учебного характера, а берутся из потребностей социальной жизни, возможно из личной жизни и опыта проектировщика и выполняются не в ходе учебной деятельности, а посредством учебной деятельности.

Проектное образование - это инновационный тип образования, который предполагает получение нового знания, решения относительно возникшей проблемы в процессе образования, что меняет его социальную функцию, которое перестает только транслировать знание, и начинает его создавать.

Ценностью проектного образования становится не подготовка личности к жизни, а ее развитие в процессе овладения новыми способами решения проблем и порождения новых знаний [1, С. 79].

Работа над проектом представляет собой комплексную систему последовательно выстроенных особым образом педагогических приемов и методов индивидуальной и командной работы (проблемная лекция, дискуссия, круглый стол, мозговой штурм, поисковый метод, исследовательский метод, самостоятельная работа студентов и работа в команде), позволяющую обеспечить активную деятельность обучающихся в работе по выявлению, анализу и поискам путей разрешения проблемных ситуаций.

При реализации метода проектов в учебном процессе обучающиеся должны исследовать проблему и предложить пути решения. Подобный подход требует активной работы каждого участника, ощущающего возложенную на него ответственность и оказанное ему доверие, что обеспечивает высокий уровень вовлеченности всех участников в образовательный процесс.

В ходе работы над проектом участникам предлагается самостоятельно или в командах выполнить строго регламентированные по времени задания, направленные на: описание и анализ проблемной ситуации, проведение оценки состояния (уровня, глубины) проблемы, проведение оценки признаков и индикаторов состояния проблемы, уточненный анализ состояния проблемы в соответствии с актуальными данными, определение вызовов и путей решения проблемы [3, Р. 18].

Таким образом, внедрение обучения с помощью метода проектов реализует принципы интерактивности, результативности, самостоятельности и вовлеченности обучающихся в учебный процесс, способствует формированию ключевых компетенций

будущих специалистов, существенно активизирует мыслительную деятельность обучающихся независимо от уровня их предварительной подготовки и мотивации.

Список литературы:

1. Жураковский В.М., Инновационные исследования в центре инженерной педагогики/В.М. Жураковский, В.М. Приходько, З.С. Сазонова // Высшее образование. – 2009. -№ 2. - С. 79—81.
2. Иванов, В.Г. Подготовка инженеров в исследовательском технологическом университете в контексте новых вызовов и проблем инженерного образования/ Дьяконов Г.С., Иванов, В.Г., Кондратьев В.В.// Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 23. С. 7-12.
3. P. Sanger. «Integrating Project Management, Product Design with Industry Sponsored Projects provides Stimulating Senior Capstone Experiences», International Journal of Engineering Pedagogy, Vol. 1 (2), 13 (2011).

УДК 159.9.075

Паршина О. И.

специалист управления гарантии качества образования
ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»
Россия, г.Чита

E-mail: parshina_olya88@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ РАБОТЫ
С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ**

Аннотация: Статья посвящена вопросам готовности выпускников – бакалавров к работе с одаренными учащимися. На основе проведенного констатирующего эксперимента показано, что учителя – бакалавры не обладают достаточной психологической подготовкой для осуществления педагогической деятельности в современной школе. Для решения проблемы предложен курс по выбору для изучения в рамках магистратуры.

Ключевые слова: одаренный учащийся, бакалавр, магистр, социально-психологический портрет учителя, курс по выбору

Parshina O. I.

Specialist of Department of Assurance Quality Education
«Transbaikal State University», Russia Chita

E-mail: parshina_olya88@mail.ru

**IMPORTANT FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL
PORTRAIT OF THE TEACHER FOR A
WORK WITH GIFTED STUDENTS**

Abstract: The article is associated with the matter of preparation graduates – bachelors to work with gifted students. On the basis of ascertaining experiment shows that teachers – bachelors do not have sufficient psychological preparation for the implementation of educational activities in the modern school. To solve the problem proposed course of choice for the study as a part of Masters.

Keywords: gifted student, Bachelor, Master, social and psychological portrait of the teacher, elective course

Современное мировое сообщество остро нуждается в новых нестандартных

решениях актуальных глобальных проблем. Помочь человечеству в поиске таких решений могут люди, способные мыслить нелинейно, предпринимать смелые необычные шаги.

Именно сегодняшние одаренные дети могут стать в будущем надеждой на процветание мирового сообщества. Однако для развития таких детей и реализации их потенциальных возможностей необходимо создавать специальные условия, что является одной из приоритетных задач не только в нашей стране, но и во всем мире. [3]

Учитывая, что именно в школе происходит эмоциональное, социальное и психическое становление личности, особую роль в данном вопросе играет учитель, подготовка которого должна отвечать ряду особых характерных специфике работы требований. Для успешной работы с учащимися современный учитель должен обладать рядом компетенций, формирующихся в результате освоения трех основных элементов подготовки: психолого-педагогической, методической и предметной. [2; 3]

Остановимся более подробно на психолого-педагогической подготовке педагога.

Учитель, работающий с одаренным ребенком, должен быть способен к постоянному профессиональному и личностному росту, свободен от догм и стереотипов, быть гибким, выстраивать свою модель поведения и отношений с учеником в зависимости от ситуации. Такому учителю должно быть свойственно положительное восприятие самого себя, учеников, коллег. Именно эти качества педагога помогают учащимся преодолеть отчуждение от школы и посещать уроки с интересом и удовольствием. [5]

С целью определения психолого-педагогической готовности выпускников – бакалавров направлений: 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: Информатика и физика (58 человек) к работе с одаренными детьми нами был проведен констатирующий эксперимент. Опрошенные выпускники, получившие дипломы бакалавров и уже имеющие право работать в общеобразовательных школах, в данный момент являются магистрантами по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, магистерские программы: «Информационные технологии в физико-математическом образовании» и «Физическое образование». Однако необходимо оценить, имеет ли их социально-психологический портрет необходимые для этого характеристики [1].

Для оценки социально-психологического портрета учителя мы воспользовались методикой Г. В. Резапкиной «Психологический портрет учителя» [4]. В данную методику входит оценка следующих параметров:

1. Приоритетные ценности (определение того, что является наиболее значимым для данного учителя: взаимоотношения с учащимися, с коллегами или собственные переживания и проблемы).
2. Психоэмоциональное состояние (оценка эмоциональной стабильности учителя, его способности адекватно и спокойно реагировать на раздражающие факторы).
3. Самооценка (определение того, как учитель воспринимает самого себя, уровня его внутренней согласованности).
4. Стил преподавания (установление стиля преподавания опрашиваемого учителя: демократический, либеральный или авторитарный).
5. Уровень субъективного контроля (оценка уровня сформированности ответственности за сложившиеся отношения с другими людьми и обстоятельства своей жизни).

Респондентам было предложено 50 вопросов с тремя вариантами ответа для выбора одного из них. Преобладание определенного ответа (более пяти выборов) для каждого из пяти параметров дает основание отнести поведение учителя, его чувства и реакции к определенной группе согласно методике оценки результатов тестирования.

В результате обработки полученных данных были выявлены следующие результаты.

Приоритетные ценности (диаграмма 1)

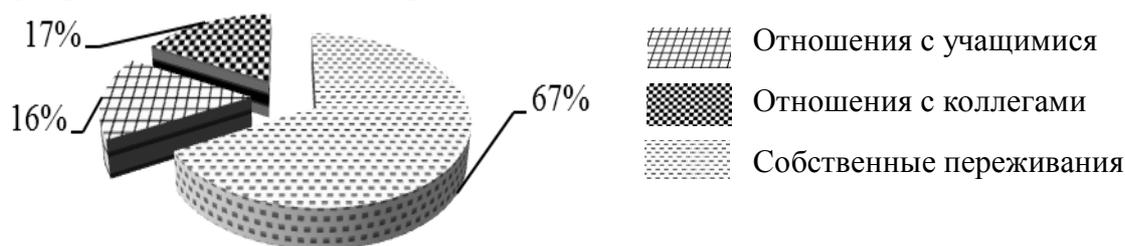


Диаграмма 1 – Приоритетные ценности

Профессионально важные качества учителя – любовь к детям, стремление понять и помочь. Если общение с детьми не является приоритетной ценностью учителя, ему не стоит рассчитывать на любовь и доверие детей, даже если он прекрасно знает свой предмет и методику преподавания [4].

Из диаграммы 1 видно, что 67 % респондентов делают акцент на собственном внутреннем мире, что говорит об их концентрации на своих переживаниях и проблемах. В отношениях с коллегами и учениками преобладает сдержанность, отчужденность, которая может быть вызвана как личностными особенностями, так и неблагоприятным психоэмоциональным состоянием (избегание контактов, вызванное усталостью и нервным истощением). Возможно, круг интересов учителя не исчерпывается школьными проблемами, есть и другие возможности самореализации. Нередко в этом случае человек ищет опору в себе и вне школы.

У 16 % опрошенных приоритетными являются взаимоотношения с учащимися, что свидетельствует об особой значимости для учителя интересов и проблем школьников. В основе отношений лежит безусловное принятие учеников, которые безошибочно чувствуют человека, готового отстаивать их интересы, и платят ему доверием и любовью. На уроках такого учителя ученики чувствуют себя в безопасности и комфорте. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность плодотворной работы и сохраняет психическое здоровье как учителя, так и учеников.

17 % респондентов считают наиболее значимыми отношения с коллегами, что говорит об особой значимости для учителя его отношений с другими педагогами, об ориентации на их мнение, что может свидетельствовать о групповой зависимости, которая нередко объясняется низкой самооценкой. Учителя мало интересует внутренний мир ученика. В отношениях с таким учителем учащиеся ведут себя настороженно, напряженно, не видят в нем союзника. Отношения в лучшем случае не носят личностной окраски или пронизаны чувством недоверия и отчуждения.

1. Психоэмоциональное состояние (диаграмма 2)

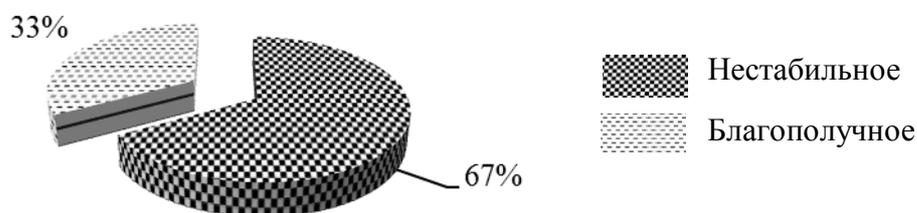


Диаграмма 2 – Психоэмоциональное состояние

Особенности поведения и восприятия учителя во многом обусловлены состоянием его нервной системы. При информационных и эмоциональных перегрузках, характерных для работы в школе, возможны нарушения двигательного и речевого поведения учителя, проблемы со здоровьем [4].

Из диаграммы 2 можем сделать вывод, что 67 % опрошенных находятся в нестабильном психоэмоциональном состоянии, которое, как правило, определяется

тремя факторами в их различных сочетаниях: врожденная повышенная чувствительность нервной системы; неблагоприятное стечение обстоятельств; личностные особенности, определяющие неадекватную реакцию на них.

Напротив, 33 % респондентов находятся в благополучном психоэмоциональном состоянии, которое определяет эффективность работы учителя, дает возможность не терять самообладания в экстремальных ситуациях и принимать верные решения. Эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность учителя благотворно влияют на психологический климат в школе, если только человек не стремится преуменьшить свои проблемы

3. Самооценка (диаграмма 3) Самооценка, или самовосприятие – это оценка человеком самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Представления учителя о принципах преподавания, вся его «личная педагогическая философия» во многом определяются его самооценкой [4].

Из диаграммы 3 видим, что 50 % опрошенных обладают неустойчивой самооценкой, которая может меняться в зависимости от ситуации. При удачном стечении обстоятельств педагог с неустойчивой самооценкой испытывает эмоциональный и творческий подъем. В эти моменты учитель преображается: он раскован, уверен в себе, у него все получается. Снижение самооценки в «полосе неудач» негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

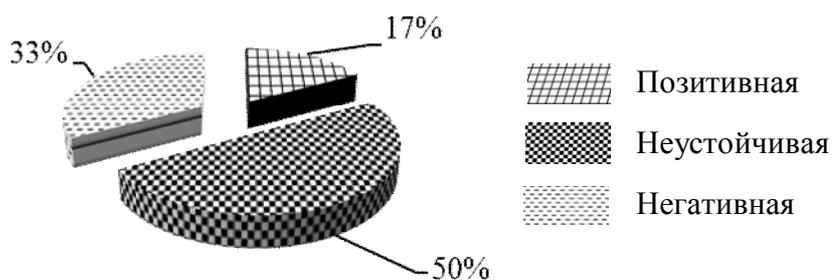


Диаграмма 3 – Самооценка

33 % респондентов имеют негативное самовосприятие. Такому человеку трудно вступать в свободное общение с другими. Ему свойственно принижать значение личности другого человека точно так же, как и своей, поэтому он стремится повысить свою самооценку, нередко за счет учеников. Переход на неформальный стиль преподавания, требующий от него большого интеллектуального, эмоционального и нравственного напряжения, обнажает уязвимые места, создает угрозу внутренней согласованности учителя.

Позитивным самовосприятием отличаются 17 % опрошенных, что характеризует их как людей, в полной мере реализующих свои возможности. Учителям, обладающим позитивным самовосприятием, легко создавать на уроке атмосферу живого общения, вступая с учащимися в тесные контакты и оказывая им психологическую поддержку. Они доверяют людям и ждут от них дружелюбия, а не враждебности; ученика воспринимают как личность, заслуживающую уважения. Благодаря таким учителям возможно личностное развитие школьников.

3. Стиль преподавания (диаграмма 4)

На формирование стиля преподавания оказывает влияние целый ряд факторов: личностные особенности, жизненные установки, опыт. Стиль преподавания может способствовать эффективности работы учителя или осложнять выполнение учителем своих профессиональных обязанностей [4].

Из диаграммы 4 можем сделать вывод о том, что 84 % респондентов являются сторонниками демократического стиля преподавания. Учитель привлекает учеников к принятию решений, прислушивается к их мнению, поощряет самостоятельность

суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Основные методы воздействия: побуждение, совет, просьба. Удовлетворенность своей профессией, гибкость, высокая степень принятия себя и других, открытость и естественность в общении, доброжелательный настрой, способствующий эффективности обучения.

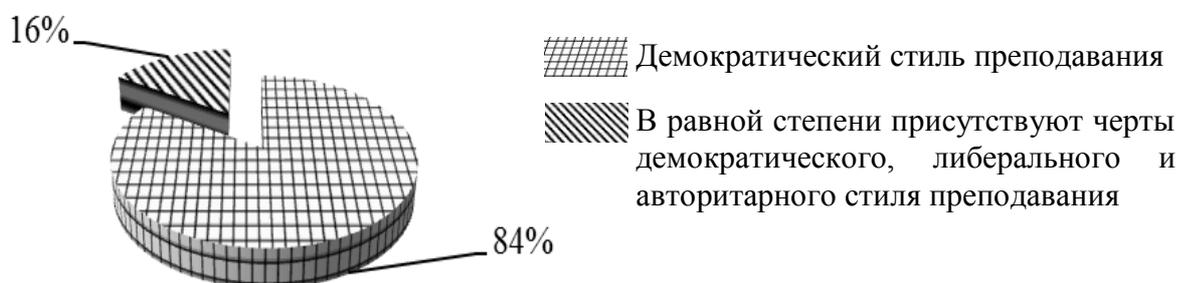


Диаграмма 4 – Стиль преподавания

По результатам анкетирования 16 % опрошенных нельзя однозначно отнести к какой-либо группе по их стилю преподавания, так как магистранты выбрали одинаковое количество первых, вторых и третьих вариантов ответа. В этом случае можем говорить о наиболее гибкой модели преподавания, то есть респонденты, вошедшие в данную группу, выбирают стиль преподавания согласно конкретной педагогической ситуации.

4. Уровень субъективного контроля (диаграмма 5)

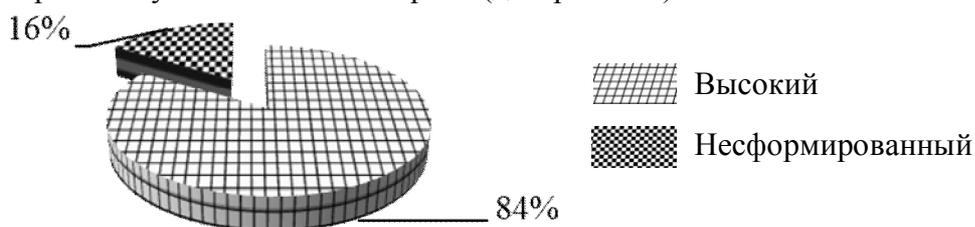


Диаграмма 5 – Уровень субъективного контроля

Уровень субъективного контроля показывает, какую меру ответственности за наши отношения с людьми и факты нашей жизни мы готовы взять на себя. Профессия учителя требует готовности отвечать за другого человека, иногда ценой своего душевного комфорта и личного времени [4].

Из диаграммы 5 видим, что 84 % опрошенных обладают высоким уровнем субъективного контроля. Такие педагоги принимают на себя ответственность за все, что происходит в их жизни, объясняя это своим характером и поступками, а не внешними обстоятельствами (помощь или препятствия со стороны людей и обстоятельств). Они не склонны подчиняться давлению других, остро реагируют на посягательства на личную свободу, обладают высокой поисковой активностью и уверенностью в себе.

У 16 % респондентов недостаточно сформирована ответственность за сложившиеся отношения и обстоятельства их жизни.

Результаты констатирующего эксперимента показали потенциальные психологические проблемы учителей, работающих с одаренными учащимися. В целом мы можем сделать вывод, что опрошенные выпускники – бакалавры психологически не полностью готовы к работе педагога и имеют в своей профессиональной деятельности ряд связанных с этим затруднений.

В качестве одного из решений данной проблемы, нами было предложено введение в учебный план для направления 44.04.01 Педагогическое образование, магистерские программы: «Информационные технологии в физико-математическом

образовании» и «Физическое образование» курса по выбору «Работа с талантливыми и одаренными детьми при обучении физике, информатике», одной из задач которого является психологическая подготовка магистрантов к осуществлению педагогической деятельности, в том числе и с одаренными учащимися. В рамках данного курса происходит теоретическая подготовка магистрантов и обобщение эмпирического материала, накопленного учителями-практиками. Особое внимание в курсе уделяется проблемам работы с одаренными детьми-инвалидами. Данный курс включает в себя следующие три модуля, в каждый из которых входит материал, необходимый современному учителю для его эффективной работы и уверенности в своих решениях в ходе педагогической деятельности:

Модуль 1: Теоретико-методологические основы детской одаренности.

Модуль 2: Политика государства в области работы с одаренными детьми.

Модуль 3: Формы и методы работы с одаренными детьми при обучении физике, информатике.

В первом модуле представлена информация о понятийном аппарате детской одаренности (задатки, способности, одаренность, талант, гениальность), об основных направлениях исследований данной проблемы в нашей стране и за рубежом, о различных концепциях, теориях и моделях детской одаренности, а также рассмотрены методики определения вида одаренности (различные тесты способностей и достижений). В первый модуль входит раздел «Психолого-педагогические особенности одаренности», изучение которого позволяет магистрантам понять особенности одаренных учащихся и специфику работы с ними.

В ходе изучения второго модуля педагоги должны понять, что выявление и развитие одаренных детей является одним из важнейших направлений государственной политики в сфере образования. Модуль 2 дает возможность познакомиться учителей как с политикой нашего государства в области работы с одаренными детьми, так и с некоторыми тенденциями мировой политики в данной области. Наиболее подробно в модуле рассматриваются основные государственные документы, касающиеся проблемы одаренности (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»; Рабочая концепция одаренности Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова и другие).

В третьем модуле раскрываются конкретные методики работы с одаренными учащимися, такие как теория решения изобретательских задач, олимпиадное движение, исследовательская деятельность учащихся, кружок как одна из основных форм организации работы с одаренными детьми, экскурсии школьников, консультирование учащихся в заочных школах при вузах и летние предметные школы для одаренных учащихся. А также рассмотрена роль информационных технологий в обучении и развитии одаренных детей, и типы образовательных структур для обучения одаренных детей.

Такая всесторонняя подготовка в дальнейшем позволит сегодняшним магистрантам эффективно реализовывать уже имеющийся практический опыт в ходе работы с одаренными детьми.

В результате изучения предложенного курса у будущих учителей физики и информатики происходит развитие таких особенностей их социально-психологического портрета, как высокие приоритетные ценности, устойчивое психоэмоциональное состояние, достаточный уровень самооценки, стиль преподавания, отвечающий потребностям одаренных учеников, и высокий уровень субъективного контроля, необходимых для эффективной работы с одаренными детьми. Список литературы:

1. Кашапов М. М., Дудырева Н. В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестн. Костромского государственного ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная

- работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. 2013. Вып. 2. Том 19. С. 29 – 33.
2. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки // Вестн. Пермского государственного гум.-пед. Ун-та. Сер. Психологические и педагогические науки. 2014. Вып. 1. С. 184 – 198.
 3. Рабочая концепция одаренности. М.: Магистр, 1998. 68 с.
 4. Резапкина Г. В. Отбор в профильные классы. М.: Генезис, 2005. 124 с.
 5. Савенков А. И. Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2012. 360 с.

УДК 372.882

Полькина С. Н.

к.п.н., доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» Россия, г.Оренбург

E-mail: swetlana_polkina@mail.ru

**ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация: В статье раскрыты теоретические аспекты проблемного обучения, дано определение проблемной ситуации, перечислены основные требования к учебной проблеме, представлены основные способы создания проблемных ситуаций. В работе определена специфика и алгоритм читательской деятельности, названы основные ее компоненты. Представлена методика создания и использования проблемных ситуаций на уроках литературы, способствующая развитию читательской деятельности.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, учебная проблема, читательская деятельность, алгоритм читательской деятельности, цикл умственных действий.

Polkina S. N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Orenburg State Pedagogical University Russia, Orenburg

E-mail: swetlana_polkina@mail.ru

**PROBLEMATIC SITUATION AT A LITERATURE LESSON AS A MEANS OF
DEVELOPING READER'S ACTIVITY OF PUPILS**

Abstract: In this article, theoretical aspects of problematic education are developed, definition of problematic situation is provided, main requirements to the exemplary problem are listed and main methods of elaborating problematic situations are provided. In the work, specific features and algorithm of reader's activity are determined and main elements of reader's activity are named. The methodology of creation and usage of problematic situations at lessons in literature, which encourages development of reader's activity, is presented.

Key words: Problematic education Problematic situation Exemplary problem Reader's activity Algorithm of reader's activity Cycle of mental efforts.

В настоящее время наиболее востребованным становится обучение, направленное на обеспечение учащемуся возможности развития в ходе его самостоятельной деятельности. Одним из средств активизации деятельности является проблемное обучение, получившее распространение в отечественной и зарубежной школе начала XX века и активно применяющееся в современной образовательной

практике.

Развитие теории проблемного обучения связывают с исследованиями американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи [13]. Отвергая догматическое обучение, ученый противопоставляет ему самостоятельную деятельность учащихся, направленную на решение проблем.

Решающее значение проблемного подхода в развитии логического мышления учащихся выявлено американским психологом и педагогом Дж. Брунером, создавшим свою концепцию проблемного обучения [14].

В дальнейшем идеи основных концепций проблемного обучения были развиты в исследованиях таких зарубежных ученых, как В. Бертон, У. Александер, П. Хальверсон, В. Оконь и др.

В отечественной науке разработка концепций и технологий проблемного обучения базируется на основных положениях теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов и др.) и нашла отражение в работах таких ученых, как А.В. Брушлинский, Д.В. Вилькеев, Л.В. Занков, М.А. Данилов, В.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Т.В. Кудрявцев А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.В. Хуторской и др.

Особое место в разработке теории проблемного обучения занимают труды М.И. Махмутова [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 и др.]. На основе результатов многолетних методологических и экспериментальных исследований ученым было доказано, что проблемное обучение представляет собой дидактическую систему. Безусловным вкладом в развитие отечественной педагогики стала разработка М.И. Махмутовым оригинальной концепции проблемного обучения, обоснование системы методов обучения, создание структурно-функциональной модели учебного процесса, теории урока в контексте развивающего обучения.

К основным элементам, позволяющим реализовать проблемное обучение, относятся

учебная проблема и проблемная ситуация.

М.И.Махмутов определяет проблемную ситуацию как «психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в ситуации решаемой им проблемы (задачи) не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действия» [6, с. 109 – 110].

С позиции проблемного обучения, как отмечает А.М.Матюшкин, «ученик усваивает знания не потому, что учитель сообщает ему некоторые известные взрослым истины, а потому, что у него самого возникла потребность в этих знаниях» [2, с.47].

Проблемная ситуация как психическое состояние учащегося возникает в процессе деятельности, ее нельзя предложить извне. При разработке таких заданий, которые могут называться проблемными («проблемный вопрос», «проблемное задание») следует учитывать, что они должны вызывать у учащихся потребность в открытии нового знания или способа действия, усвоение которых планируется на уроке.

Содержание проблемной ситуации составляет учебную проблему, основные требования к которой сформулированы М.И.Махмутовым:

1. Учебная проблема должна быть связана с изучаемым материалом и естественным путем, логически вытекать из него, а также из деятельности ученика по анализу фактов и явлений, вызвавших проблемную ситуацию.

2. Учебная проблема должна отражать противоречивость информации (непосредственно в формулировке вопроса, задачи или в учебной ситуации).

3. Основным своим содержанием проблема должна давать направление познавательному поиску, указывать направление путей ее решения. Неизвестное какими-то переходами должно быть связано с известным ученику знанием.

4. Проблемы должны быть посильными, т.е. не должны быть слишком трудными для решения, иначе они не вызовут интереса и учащиеся попытаются просто обойти их. Они не должны быть и слишком легкими: легкие проблемы быстро решаются и недостаточно активизируют мыслительную деятельность учащихся или вовсе не воспринимаются как проблемы.

5. Речевая формулировка проблемы должна содержать слова, обозначающие такие известные ученику понятия, в которых содержатся элементы, имеющие связь с неизвестным в самой проблеме.

6. Проблемные вопросы, задачи и учебные задания, а также примеры, приводимые учителем при постановке проблем, должны оказывать воздействие на эмоциональное состояние ученика, заинтересовывать его в учебном материале, побуждать к активной деятельности [6, с.131– 132].

На основе анализа педагогического опыта М.И.Махмутовым выделены основные способы создания проблемных ситуаций: столкновение учащихся с явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения; использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий; побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, сталкивающих их с противоречиями между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах и т.д.

Итогом проблемного обучения становится не только система новых знаний у учащегося, но и развитие его самого, освоение им основных компонентов деятельности.

Результат читательской деятельности выражается в том, что происходит интеллектуальное, эмоциональное, нравственное развитие читателя-школьника, содержанием деятельности становится овладение умениями расшифровывать сообщения, заложенные автором в тексте.

Структура читательской деятельности, как мы уже отмечали в своей ранее опубликованной статье, «аналогична структуре любой деятельности: в начале лежат мотивы, затем возникает цель, которая реализуется в системе действий, в конце – контроль, оценка и анализ результатов» [10, с.26]. Развитию названных компонентов читательской деятельности способствует проблемное обучение.

Представим комплекс вопросов и заданий, обеспечивающих создание проблемных ситуаций на материале тем школьной программы по литературе.

Вслед за В.Г. Маранцманом, отметившим, что «проблемная ситуация строится как выявление сложной задачи, сопоставление различных точек зрения, поиск верного решения и доказательство его справедливости» [1, с.3], приведем примеры такого способа активизации читательской деятельности школьников.

На уроке литературы в 7 классе в процессе изучения рассказа И.С.Тургенева «Бирюк» проблемная ситуация создается с помощью сопоставления двух разных суждений, высказанных учащимися прежних лет в своих сочинениях.

Анна: Описывая быт лесника, автор с большим мастерством изобразил в рассказе крестьянский быт XIX века, показал, в какой нищете и в каком убожестве жил народ, разоблачил жестокость и жадность помещиков. В этом основной смысл рассказа.

Николай: Описывая подневольный народ, обездоленный и угнетенный, Тургенев подчеркивает, что даже в таких условиях он смог сохранить свое сердце, свою живую душу, способность сопереживать чужой беде. Даже тяжелая жизнь не убила в людях человечность — вот что является самым главным.

После представления двух разных мнений учащимся задаются вопросы: Как вы считаете, кто из ребят в большей степени прав? Может быть, вы поняли иные смыслы рассказа?

Мнения учащихся класса тоже разделились. Наличие разных точек зрения

свидетельствует о сложности вопроса, поиск ответа на него и определит направление деятельности на уроке.

На уроке изучения сказки М.Е. Салтыкова-Щедрина «Дикий помещик» проблемная ситуация создавалась следующим образом. Учащимся было предложено познакомиться с размещенным в Интернете размышлением современного читателя о сказке «Дикий помещик», которое заканчивается следующим выводом: «...помещика стали называть "диким". Слово не обидное... Дикий – натуральный, настоящий и даже полезный». Затем был задан вопрос: Какой смысл, по вашему мнению, имеет определение «дикий» в сказке Салтыкова-Щедрина? В поисках ответа на этот проблемный вопрос учащиеся придут к осмыслению образа главного героя сказки.

Проблемная ситуация на уроке литературы в 10 классе, на котором изучался роман И.А.Гончарова «Обломов», создавалась с помощью проблемного вопроса: Какова роль халата в раскрытии образа главного героя романа?

Следует отметить, что проблемная ситуация на уроке литературы становится одним из результативных средств создания специальных условий для развития такого компонента читательской деятельности школьника, как целеполагание. Наибольший уровень развития учащихся достигается в том случае, если им самим предоставляется возможность участвовать в формулировке цели своей деятельности на уроке, а не принять цель, предложенную учителем.

Столкнувшись с трудностью в рамках разрешения проблемной ситуации, преодолеть которую невозможно с помощью имеющихся знаний и умений, школьники осознают, что им предстоит освоить на уроке. Формулируя цели деятельности на уроке, учащиеся определяют, что им следует сделать, чтобы выйти из создавшегося затруднения. В результате разрешения проблемной ситуации школьники добровольно и осмысленно включаются в деятельность.

Так, на уроке литературы в 10 классе, посвященном знакомству с русской критикой романа И.С. Тургенева «Отцы и дети», учащимся было дано задание прочитать фрагмент реферата "Отцы и дети в русской критике", размещенного в Интернете на сайте «Реферат-Коллекция». Начинается он следующим утверждением:

«Отцы и дети» вызвали целую бурю в мире литературной критики. После выхода романа появилось огромное число совершенно противоположных по своему заряду критических откликов и статей...».

Прочитав текст, учащиеся должны сами назвать вопросы, которые у них появились после знакомства с его содержанием. К числу основных вопросов можно отнести следующие: Кто из критиков обратился к анализу романа? Чем отличаются позиции критиков? Есть ли сходство в их взглядах? Чье мнение наиболее убедительно?

Возникшие основные вопросы позволили определить цель читательской деятельности на уроке, формулировку которой учащиеся предложили самостоятельно: осмыслить содержание статей критиков разных направлений, выяснить сходство и различие их позиций в отношении к роману «Отцы и дети», сформировать свою позицию в решении спорных вопросов.

Проблемная ситуация, провоцирующая возникновение у учащихся интеллектуального затруднения и тем самым обуславливающая потребности в новых знаниях, способствует осознанию учащимися целей предстоящей работы, которые представляют собой устранение возникшего затруднения.

После определения цели предстоящей деятельности на уроке учащимся предлагается разработать план ее реализации. Как правило, необходимым является чтение текста изучаемого произведения, работа со словарями, поиск необходимой информации в различных источниках.

Основной формой работы, позволяющей сформировать у учащихся понимание художественного произведения, становится диалог, в ходе которого разрешается проблемная ситуация, находится ответ на поставленный проблемный вопрос,

определивший ход размышлений на уроке.

Завершается работа осмыслением полученных результатов читательской деятельности и осознанием процесса их достижения. Самоконтроль и самооценка занимают существенное место среди всех компонентов структуры читательской деятельности. Для старшеклассников создаются условия, когда им надо обратить внимание на самих себя, проконтролировать, осознать и оценить особенности своей читательской деятельности, ее хода и результатов. У учащихся формируется понимание роли самоконтроля и самооценки деятельности, формируется опыт, позволяющей уверенно выполнять названные действия. Особенности развития отдельных компонентов деятельности учащихся представлены нами в статье «Организация учебной деятельности школьников на уроках литературы на основе деятельностного подхода» [12].

Такие специально организованные условия учебной деятельности обуславливают и развитие мотивов читательской деятельности. Взаимосвязь между мотивами и деятельностью проявляется в том, что, с одной стороны, мотивы побуждают к деятельности, являются ее внутренней детерминацией, с другой стороны, сами развиваются в процессе активного учения. Если мотивы формируются у ученика целенаправленно и систематично, то его читательская деятельность становится осмысленной и эффективной [11].

Сопоставление алгоритма читательской деятельности (формулировка цели предстоящей деятельности на уроке, планирование и исполнение деятельности, контроль, оценка и анализ результатов) с циклом умственных действий, которые надо выполнить в рамках проблемного обучения для разрешения проблемной ситуации (осознание сущности затруднения и постановка проблемы, нахождение способа разрешения проблемы и составление плана действий, выдвижение гипотез, доказательство гипотез, проверка правильности решения проблем) позволяют сделать вывод о сходстве выполняемых в обоих случаях состава и последовательности действий.

Таким образом, создание и использование проблемной ситуации на уроках литературы способствует освоению учащимися всех компонентов читательской деятельности в их взаимосвязи, в целом позволяет активизировать деятельность учения.

Список литературы:

1. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Пособие для учителей / В.Г. Маранцман, Т.В. Чирковская. – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
3. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности учащихся // Народное образование. – 1963. – № 8. – С. 29–35.
4. Махмутов М.И. Вопросы проблемного обучения. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1971. – 63 с.
5. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972 – 365 с.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
7. Махмутов М.И. Современный урок и пути его организации. М.: Знание, 1975. – 64 с.
8. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
9. Махмутов М.И. Современный урок. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика. –

1985. – 184 с.

10. Польшкина С.Н. Почему умирает Базаров? Урок по роману И.С.Тургенева "Отцы и дети" на основе деятельностного подхода. X класс // Литература в школе. – 2013. – №1. – С. 25–28.

11. Польшкина С.Н. Мотивы чтения в структуре читательской деятельности учащихся на уроках литературы [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2013. – № 1 (5). – С. 141–145. – Режим доступа: <http://www.vestospu.ru> (дата обращения: 22.02.2016).

12. Польшкина С.Н. Организация учебной деятельности школьников на уроках литературы на основе деятельностного подхода // Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития: материалы IV Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 31 июля 2014 г.). – Новосибирск, 2014. – С. 72–74.

13. Dewey J. How we think. 1910. Lexington, Mass: D.C. Heath, pp: 224.

14. Bruner J.S. Toward a Theory of Instruction. 1967. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, pp: 176.

УДК 811.161.1

Поспелов С. А.¹, Поспелова Н.В.²

¹преподаватель кафедры философии и социологии
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга
E-mail: nad_posp@mail.ru

²к.ф.н., доцент кафедры английской филологии
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга
E-mail: nad_posp@mail.ru

**ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА
К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

(на примере изучения лингвокультурных типажей Великобритании, США)

Аннотация: данная статья посвящена проблеме поиска новых форм лингвокультуроведческой подготовки студентов факультета иностранных языков, которой отводится большое место самостоятельной работе студентов. Моделирование лингвокультурных типажей является одним из способов приобщения к иной лингвокультуре. Теория лингвокультурных типажей и ее дальнейшее развитие, и исследование является одним из важнейших направлений в современной лингвокультурологии

Ключевые слова: тенденция; гуманитаризация; гуманизация; новая форма; лингвокультуроведческая подготовка; самостоятельная работа; лингвокультура, лингвокультурный типаж; языковое сознание; когнитивное сознание.

Pospelov S. A.¹, Pospelova N. V.²

¹senior lecturer of the department of Philosophy and Sociology FGAOU WAUGH
«Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
E-mail: nad_posp@mail.ru

²Bachelor of Philology, associate professor of the department of English philology
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
E-mail: nad_posp@mail.ru

**PROBLEMS OF THE LINGVOCULTURAL APPROACH TO THE STUDY OF
THE FOREIGN LANGUAGES**

(on the example of studying the lingvocultural types of Great Britain and the USA)

Abstract: this article is devoted to a problem of search of new forms of lingvocultural training of students of faculty of foreign languages where much attention is given to independent work of students. Modeling lingvocultural types is one of the ways of acquainting with new lingvoculture. The theory of lingvocultural types and its further development and research is one of the major directions in modern lingvocultural studies

Key words: tendency; humanitarization; humanization; a new form; lingvocultural preparation; independent work; lingvoculture, a lingvocultural type; language consciousness; cognitive consciousness.

«Вхождение в гавань» – метафорическое высказывание доктора Калифорнийского университета Кларка Керра об университете как о «гавани», в которую «причаливают» в последнее время все новые и новые технологии, специальности. Каждая профессия проходит свой путь. Обучение профессии может проходить по-разному, но настоящую зрелость и силу профессия приобретает только в университетской «гавани».

Научно-технический прогресс, новое содержание и формы труда требуют внедрения новых приемов и методов обучения для эффективного усвоения студентами знаний, формирования у них познавательного отношения к действительности и навыков самообразования. Проблемное обучение предусматривает новые формы, при которых отводится большое место самостоятельной работе студентов. В связи с этим, лингвокультурологическая подготовка студентов-филологов приобретает все большее значение в общей подготовке студентов факультетов иностранных языков. Роль преподавателя при такой подготовке возрастает, так как ему необходимо четко управлять учебным процессом и давать студентам конкретные задания, следить за ходом их выполнения, анализировать правильность мыслительной деятельности студентов, контролировать конечный результат выполнения заданий, осуществлять подход к студентам [1, с. 14].

Актуальность данной работы состоит в том, что наметившаяся в последнее время тенденция гуманитаризации и гуманизации образования поставила вопрос о рассмотрении образования в ракурсе культуры. Данная тенденция проявляется в том, что овладение иностранным языком есть, прежде всего, приобщение к иной лингвокультуре. С усилением роли иностранных языков в жизни современного общества возрастает необходимость в специалистах, способных эффективно осуществлять процесс межкультурной коммуникации, что предполагает формирование как языкового, так и когнитивного сознания обучаемых.

В последние два десятилетия теоретическому осмыслению различных аспектов проблемы включения культуры в процесс преподавания иностранного языка в были посвящены исследования И. И. Халеевой (1989), В. П. Фурмановой (1994), С. Г. Тер-Минасовой (1994), И. Л. Цатуровой (1995), В.В.Сафоновой (1996). Среди работ, нацеленных на практическую разработку методики обучения иностранному языку с учётом его культурологической составляющей, можно назвать работы В. В. Ощепковой (1995), Т.П. Поповой (1999), П.В. Сысоева (1999) и др.

Вместе с тем, на настоящий момент не существует достаточного количества разработанных методик, предполагающих приобщение обучаемого к иноязычной картине мира, обучение иностранному языку как компоненту культуры. Глубокое осмысление вопросов взаимосвязи языка и культуры не нашло полного отражения в практике преподавания языка.

Целью данной работы является анализ новых приемов (моделирование лингвокультурных типажей) в процессе обучения иностранному языку на основе лингвокультурологического подхода.

Одной из методик лингвокультурологической подготовки является работа с

лингвокультурными типажам, обобщенными образами личностей, поведение и ценностные ориентации которых оказывают определенное влияние на лингвокультуру в целом.

Исследованием лингвокультурных типажей занимались и занимаются многие ученые-лингвисты и культурологи, но наибольший вклад в исследование данного вида концепта сделал Владимир Ильич Карасик, благодаря которому была основана теория лингвокультурных типажей.

По мнению Е.А. Ярмаховой и В.И. Карасика, лингвокультурные типажы – это «обобщенные личности, стереотипное представление о которых воплощает в себе существенные характеристики той или иной культуры». Они считают, что в рамках любой культуры существуют социально-этнические типы личностей, которые поддаются обобщению, типизированию, и на основе которых можно судить об особенностях данной культуры [4, с.45].

Лингвокультурный типаж, как определяют его в своей работе В.И. Карасик и О.А. Дмитриева, – это определенный образ представителя культуры, который является узнаваемым и, в совокупности с другими такими образами, определяет своеобразие и уникальность культуры данного общества [3, с.8-9].

Интересными в области теории типажей являются работы, посвященные исследованию лингвокультурных типажей «британская королева», «английский чудак», «английский джентельмен», «рокер», «британский премьер-министр» и т.д.

Лингвокультурные типажы служат маркерами этнического своеобразия общества. Лингвокультурный типаж имеет фактическую основу в реальном либо фикциональном мире. Понятие «лингвокультурный типаж» рассматривается с позиций лингвоконцептологии, лингвокультурологии, и лингвоперсонологии. Лингвокультурный типаж может рассматриваться в понятийном, образно-перцептивном и ценностном аспекте. Лингвокультурный типаж коррелирует с понятиями «имидж», «языковая личность», «модельная личность», «стереотип», «персонаж», «характер» «речевой портрет» и т.д..

На кафедре английской филологии Елабужского института Казанского федерального университета также делаются попытки исследовать лингвокультурные типажы. В тематику выпускных квалификационных работ входят: «Лингвокультурный типаж «стражник Тауэра»» (Сырьева А.); «Лингвокультурный типаж «фронтир» в американском варианте английского языка» (Петухова Е.); «Лингвокультурный типаж «английский полицейский»: ценностные составляющие» (Сафина Н.).

Для моделирования лингвокультурного типажа «стражник Тауэра» А. Сырьева, например, проводит следующие этапы исследования: 1) осуществляет этимологический анализа понятия «английский страж Тауэра»/«йоменский привратник», на базе полученных данных разрабатывает социокультурную справку; 2) выявляет понятийные, образные и ценностные характеристики, свойственные данному понятию; 3) далее моделирует типаж на основе его понятийных, образных и ценностных характеристик. Так, структурными составляющими понятийной характеристики лингвокультурного типажа «английский страж Тауэра» являются: лейб-гвардеец, свободнорожденный слуга приближенное лицо монарха, охрана королевской семьи, почетный эскорт, служащий с весом выше нормы, любитель мяса, охранник королевских драгоценностей, символ Лондона. Образная характеристика лингвокультурного типажа «английский страж Тауэра» может быть представлена следующими составляющими: рейвенмастер, человек средних лет, церемониальный топор, праздничная и повседневная одежда. Ценностная характеристика представлена положительными и отрицательными характеристиками: патриотизм, дисциплинированность, пунктуальность, отсутствие вредных привычек, храбрость, ответственность, терпение, доброжелательность, улыбчивость, чувство юмора, склонность к половой дискриминации.

Теория лингвокультурных типажей и ее дальнейшее развитие и исследование является одним из важнейших направлений в современной лингвокультурологии, поэтому выведение лингвокультурного типажа «английский страж Тауэра», «фронтир», «английский полицейский»: будет способствовать продвижению и дальнейшему развитию теории лингвокультурных типажей; а также тому, что типизируемые личности представляют собой значимые элементы британской и американской культуры, на основе которых, наряду с другими лингвокультурными типажами, становится возможным проследить характерные черты, свойственные национальной культуре и народу. В перечисленных лингвокультурных типажах объединены и стереотипизированы качества и особенности поведения определенной группы людей, представителей английского, американского общества, которые, как и многие другие типизируемые личности, непосредственно сыграли определенную роль в формировании современного общества, особенностей его менталитета и мировоззрения. Лингвокультурные типажи – важные источники информации о ценностях культуры, так как являются символами США и Великобритании.

Выводы. Сущность проблемного обучения заключается в создании перед студентами проблемных ситуаций (в нашем случае моделирования лингвокультурных типажей), необходимых для выполнения заданий определенной трудности, для преодоления которых требуется творческая мыслительная деятельность. Проблемное обучение – это такая форма организации учебных занятий, при которой знания передаются студентам не в готовом виде, а в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации, используемые в целях обучения, имеют обучающий характер. Проблемные ситуации помогают сформировать у студентов необходимую систему знаний, умений, навыков, а также достигнуть высокого уровня умственного развития студентов.

Список литературы:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Индрик, 2005. – 104с.
2. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы проблемного обучения: учеб. пособие — М.: Педагогика, 1972. — 307 с.
3. Карасик В.И. Лингвокультурный типаж: к определению понятия//Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика. – Волгоград: Парадигма, 2005. – 310 с.
4. Ярмахова Е.А., Карасик В.И. Лингвокультурный типаж «английский чудак». – М.: Гнозис, 2006. – 240 с.
5. Port of Entry http://www.prsa.org/_Resources/resources/pre21.asp?ident=rsrc6 (дата обращения 1. 03. 2016)

УДК 378.1

Пупышева Е. Л.¹, Гилязова Ч. Т.²

¹к.п.н., доцент кафедры русского языка и контрастивного языкознания
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: evpupysheva@yandex.ru

²учитель русского языка и литературы

МБОУ «Актанышская средняя общеобразовательная школа № 1»,
Россия Актаныш

E-mail: tchulpan.gilyazowa@yandex.ru

**ДЕБАТЫ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ**

БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования образовательной технологии «Дебаты» в профессиональной подготовке будущего учителя русского языка, которая позволяет решать обучающие, развивающие, воспитательные и коммуникативные задачи. Основное внимание уделено тому, что дебаты могут применяться на уроках русского языка как в целях обобщения, систематизации и закрепления учебного материала, так и для контроля полученных знаний.

Ключевые слова: дебаты, интерактивное обучение, технология «Дебаты», виды дебатов, дебаты на уроках русского языка.

Pupysheva E. L. ¹, Gilyazova Ch. T. ²

¹к.п.н., associate professor of Russian and kontrastivny linguistics FGAOOU WAUGH "The Kazan (Volga) federal university",
Russia, Yelabuga

E-mail: evpupysheva@yandex.ru

²uchitel of Russian and literature

MBOU "Aktanyshsky High Comprehensive School No. 1",
Russia Aktanysh

E-mail: tchulpan.gilyazowa@yandex.ru

**DEBATE AS INTERACTIVE FORM OF EDUCATION
IN VOCATIONAL TRAINING
FUTURE TEACHER: THEORY AND PRACTICE**

Abstract. The article discusses the use of educational technology "Debate" in the professional preparation of future teacher of the Russian language, which allows to solve educational, developmental, educational and communicative tasks. The main attention is paid to the fact that the debate can be applied at the lessons of Russian language for the purpose of generalization, systematization and consolidation of educational material and the control of knowledge.

Keywords: debate, interactive learning, technology "Debates", the kinds of debates, debates on the Russian language lessons.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, находит отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) нового поколения, в Профессиональном стандарте педагога и других нормативных документах. Сегодня в российском образовании провозглашен принцип вариативности в выборе оптимальных технологий обучения, способствующих воспитанию и обучению творческой личности, готовой подходить к решению задач с позиции личностной сопричастности. Одной из таких технологий является интерактивное обучение, трактуемое как обучение, в котором учащиеся становятся субъектом учебной деятельности, вступают в диалог с учителем, активно участвуют в познавательном процессе, выполняя проблемные задания. При таком обучении осуществляется активное взаимодействие обучающихся друг с другом при выполнении заданий в паре, группе.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие *интерактивное обучение* полисеманлично:

– обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта;

– обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях»;

– обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог. [4, с.17]

Основными формами и методами интерактивного обучения являются: метод мозгового штурма, творческие мастерские эвристическая беседа, диспуты, дискуссии, тренинги, круглые столы и т.д.

Эффективной формой интерактивной стратегии является технология дебатов, понимаемая как форма проведения учебного занятия или воспитательного мероприятия, в рамках которого осуществляется формализованный обмен информацией, отражающей полярные точки зрения по одной и той же проблеме, с целью углубления или получения новых знаний, развития аналитико-синтетических и коммуникативных умений, культуры ведения коллективного диалога. [1, с.22]

Данная технология успешно применяется на уроках русского языка и литературы, способствуют формированию общекультурной и коммуникативных компетенций, развитию логического мышления, навыков смыслового чтения, понимание неоднозначности решения проблемы, умение аргументированно отстаивать свою точку зрения, стимулирует активную познавательную деятельность, значительно расширяет горизонты самопознания, развивает логико-синтетические, прогностические способности.

Будущие учителя должны владеть методикой проведения дебатов в процессе обучения русскому языку, на это ориентирует и Профессиональный стандарт педагога, вводимый в действие с 1 января 2017 г., в котором перечислен ряд трудовых действий учителя русского языка в модуле «Предметное обучение. Русский язык», в том числе: организация публичных выступлений обучающихся, поощрение их участия в дебатах на школьных конференциях и других форумах, включая интернет-форумы и интернет-конференции. [3, с.19]

Анкетирование 44 студентов 3-4 курсов факультета русской филологии и журналистики ЕИ К(П)ФУ, изучающих дисциплину «Современные технологии обучения русскому языку», показало, что они мотивированы на применение интерактивных форм обучения в профессиональной деятельности (100% всех опрошенных), правильно определяют значение понятия *дебатов*, 12% обучающихся принимали участие в организации и проведении дебатов в школе и вузе, но только 10% смогли перечислить назвать основные этапы проведения дебатов, критерии выбора темы для обсуждения, аргументов и контраргументов.

Применяя дебаты в практической деятельности, будущие учителя должны понимать, что они проходит в соответствии с правилами и по четко определенному регламенту. Традиционно выделяют следующие этапы технологии проведения дебатов: мотивационный, подготовительный, собственно дебаты и рефлексию, причем каждый этап предполагает четкую структуру определенных действий как учителя, так и учащихся. (Таблица 1.)

Методика подготовки будущих учителей к применению технологии дебатов в практической деятельности происходит следующим образом:

1. Просмотр и обсуждение видеозаписи внеклассного мероприятия «Кино или книга...Книга или кино...», сценарий которого разработан учителем русского языка и литературы МБОУ «Актанышская средняя школа № 1» Республики Татарстан Ч.Т. Гилязовой.

2. Изучение теоретических источников, знакомство с технологией проведения дебатов, понимание того, что в зависимости от поставленных целей и задач дебаты могут иметь следующие формы: классические дебаты, экспресс-дебаты, модифицированные дебаты.[2]

3. Разработка сценария дебатов, применяемых учителем русского языка в

урочной и внеурочной деятельности.

4. Консультация для студентов ведущими учителями русского языка и литературы в рамках сетевого взаимодействия.

Таблица 1. Основные этапы технологии проведения дебатов

Мотивационный этап.	Мотивация к изучению теоретических и практических основ применения дебатов в профессиональной деятельности.
Подготовительный этап.	Изучение теоретических основ применения технологии дебатов в образовательном процессе, как-то: критерии выбора темы дебатов, структура дебатов. Анализ собранной информации. Подбор аргументов контраргументов. Система аргументации. Перекрёстные вопросы. Формирование команд. Критерии судейства.
Собственно дебаты. Судейство.	Разработка сценария дебатов для проведения в урочной и внеурочной деятельности. Уточнение критериев судейства.
Рефлексия.	Анализ положительных моментов и допущенных недочетов, например, на основе метода пяти пальцев: М (мизинец) – Какие ЗУН я сегодня получил? Б (безымянный) – Что я сегодня делал и чего достиг? С (средний) – Каким было сегодня преобладающее настроение? У (указательный) – Чем я сегодня помог участникам дебатов, чем порадовал или чему поспособствовал? Б! (большой) – Каким было моё физическое состояние сегодня?

В ходе дальнейшей работы конкретизируются особенности применения дебатов на уроках русского языка в зависимости от поставленных целей и задач. Так, например, классические дебаты (по формату игры – с правилами, судьей, таймкипером, регламентом) проводятся на уроках повторения, обобщения и систематизации знаний, уроках развития речи. Студентами были предложены следующие темы для такой формы проведения дебатов: *Такой части речи, как категория состояния, не существует. Нельзя знать русский язык без знания фразеологии* и т.д. Эспресс-дебаты можно эффективно использовать либо при закреплении учебного материала, либо как форму активизации познавательной деятельности учащихся, например: *Необходимо убрать из русского языка все диалектные слова. Мягкий знак на конце слов после шипящих согласных вовсе не нужен*. Особое внимание уделяется модифицированным дебатам (по типу ролевой игры), так как они позволяют увеличить количество участников, организовать группы поддержки, также допускаются дополнительные вопросы и т.д. Такой тип дебатов можно применять на уроках разного типа, например на уроках развития речи: *Неясность слов есть признак неясности мысли (Л.Н. Толстой)*. *Оскорбляя словесно другого, ты не заботишься о самом себе (Леонардо да Винчи)*.

Будущие учителя приходят к выводу, что меняется и роль учителя, который может стать и оппонентом, и сторонником какой-нибудь точки зрения, может направить спор в нужное русло, инициировав его каким-либо вопросом или репликой, может подсказать стратегию отрицания, может быть судьей, экспертом и даже зрителем.

Последующее анкетирование показало, что 90% опрошенных студентов готовы применять данную технологию в дальнейшей профессиональной деятельности, так как, по их мнению, дебаты способствуют развитию творческой активности личности,

формируют навыки ораторского искусства, умение вести диалог-дискуссию, представлять и отстаивать свою позицию, навыки ораторского мастерства.

Таким образом, дебаты являются одной из эффективных форм интерактивного обучения, позволяют будущему учителю не только овладеть соответствующими профессиональными компетенциями, но и осуществлять дифференцированный подход в обучении и развитии детей.

Список литератур:

1. Вахрушева, Л. Н. Дебаты в системе методической работы школы\ Л.Н. Вахрушева, С.В. Савинова// Справочник заместителя директора школы – 2009. – №1. – С.21-32.
2. Дебаты: Учебно-методический комплект. – М.: Изд-во «Бонфи», 2001. . – 296 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://gigabaza.ru/doc/67570.html> (дата обращения: 15.02.2016).
3. Профессиональный стандарт. Педагог (Педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dpo-smolensk.ru/img/profstandart.pdf> (дата обращения 12.02.2016).
4. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.

УДК 378

Ратнер Ф.Л.

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Казань

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ И МОДЕЛИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация: в работе представлен результат анализа работы с одаренными за рубежом, которые включают в себя следующие аспекты: мотивацию одаренности, формы работы, подготовку учителей и родителей, критерии диагностики и отбора, а также программы обучения. Обращается внимание на барьеры, существующие у одаренных и мешающие их социализации.

Ключевые слова: одаренные, мотивация, модели и формы работы, подготовка учителей и родителей, барьеры одаренных, отбор одаренных, критерии диагностики одаренности, стратегии и программы обучения.

Ratner F. L.

Federal state Autonomous educational institution «Kazan (Volga region) Federal University»,
Russia, Kazan

CONCEPTUAL IDEAS AND MODELS OF WORKING WITH GIFTED ABROAD

Abstract: the paper presents the result of the analysis of work with gifted abroad, which include the following aspects: motivation of giftedness, ways of working, training teachers and parents, diagnostic criteria and selection, and training programs. Draws attention to the barriers that exist in gifted and impede their socialization.

Keywords: gifted, motivation, models and forms of work, training of teachers and parents, barriers of gifted, talented selection, diagnostic criteria of giftedness, strategies and training programs.

Проблема одаренности занимает умы ученых, общественных деятелей, мыслителей и педагогов с давнего времени, но до сих пор нет единой системы работы с одаренными ни в одной стране мира. Можно говорить только об отдельных концептуальных идеях и моделях работы с одаренными. Зарубежный опыт насчитывает более 100 лет подобного рода работы. Ученые обращали внимание на разные аспекты данной проблемы. Приведенные данные являются результатом многолетнего анализа многочисленных зарубежных источников и работы в данном направлении.

Мотивация присутствует во всех структурах одаренности, ее можно отнести к самым ранним диагностическим признакам, она сопровождает одаренную личность от постановки цели проблемы до нахождения решения.

Сами одаренные выделили мотивы своей деятельности таким образом:

- быть лучше, чем другие;
- получать радость от работы;
- самим открывать закрытые двери;
- не получать все в готовом виде;
- владеть ситуацией;
- искать истину в дискуссиях;
- осознавать общественную значимость своего труда.

Концептуальные модели работы с одаренными показывают, что существуют различные виды, способы и формы работы с ними. В частности, речь идет о следующих формах:

- специальные школы, классы и интернаты;
- «Школы вундеркиндов»;
- система тестов;
- поощрительные программы (соревнования, олимпиады, конкурсы);
- сокращенный период обучения в школе – «перепрыгивание через классы»;
- школы-интернаты при вузах и университетах;
- специальные пакеты учебных программ для стимулирования качества умственных достижений.

Особое место в этом ряду занимает специальная подготовка учителей и специальная подготовка родителей и работа с ними. За рубежом существуют многочисленные национальные общества, объединяющие ученых, государственных деятелей, учителей и родителей; многочисленные ассоциации и советы по вопросам обучения и развития одаренных; ассоциации защиты прав одаренных; национальные институты по подготовке лидеров.

В то же время зарубежные ученые обращают внимание на то, что это необычные дети, которые имеют ряд барьеров, например, проблемы в личностной и эмоциональной сферах; высокий уровень тревожности (Ф.Баррон утверждает: чтобы быть творческим, надо быть немного невротиком); плохая адаптированность к социальной среде и мн.др.

В работе с одаренными зарубежные ученые отводят важнейшую роль семейно-родительским отношениям, которая подтверждаются следующими фактами:

1. Большие шансы проявить творческие способности имеет, как правило, старший или единственный сын в семье.
2. Меньше шансов у тех детей, которые идентифицируют себя с родителями (с отцом).
3. Чаще творческие дети появляются в семьях, где отец значительно старше матери.

4. Ранняя смерть родителей приводит к отсутствию образца поведения с ограничением поведения в детстве.

5. Для развития креативности благоприятно повышенное внимание к способностям ребенка, ситуация, когда его талант становится организующим началом в семье.

6. Необходимо, чтобы среди близких ребенку людей был творческий человек, с которым бы ребенок себя идентифицировал (не обязательно родители, а «идеальный герой»).

7. Нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание ребенка творческой личности.

8. Поощрение нестереотипного поведения в семье, где есть творческие члены семьи.

Большую озабоченность ученых вызывает отношение к одаренным с точки зрения окружающих, которые проявляют, по их мнению, излишнюю независимость в суждениях; непочтение к условностям и авторитетам; чрезвычайно развитое чувство юмора; умение найти смешное в необычных ситуациях; большую темпераментность натуры.

Занимаясь диагностикой одаренности учеными были выделены следующие признаки подобных детей: признаки одаренности в познании; возможность и умение заниматься сразу несколькими делами; любознательность; отличная память; склонность к систематизации и коллекционированию; владение большим словарным запасом; прослеживание причинно-следственных связей и умение делать собственные выводы; абстрагированное мышление; любовь к решению трудных задач; хорошие математические способности; повышенная концентрация внимания на чем-либо или упорство и т.д.

Были выделены критерии диагностики одаренных, к которым относятся такие, как базис знаний, скорость обработки информации, креативный способ решения проблем, генерализованность мыслительных операций, разнообразие необычных интеллектуальных способностей и др.

Отбор одаренных начинается за рубежом с дошкольного возраста. При этом учитываются следующие факторы, например, склонность ребенка к творчеству (гуманитарное, инженерное, исследовательское). На уровне школы существуют долговременная, хорошо продуманная система работы с одаренными.

Критериями отбора являются успехи в учебной деятельности, победы на конкурсах, публикации, оценки окружающих, самооценки, психологические данные одаренных.

Вариативность образовательных услуг и расширение спектра элективных курсов при одновременном высоком творчестве преподавателей также относится к концептуальным моделям с одаренными. Представляется интересным привести примеры некоторых из программ обучения одаренных за рубежом:

Pull-Out – Programm: рейтинг-шкала для идентификации высокоодаренных;

«Олимпиады для светлых голов»;

Plus – Programm (дополнительные курсы по выбору);

Программы радио и телевидения по теме «Одаренные»;

Программы для высоко одаренных (с шестидесятих годов, Израиль);

«Каникулярные академии»

«Креативный активный месяц» (летом)

«Ученые будущего» (с 1956 г., Бразилия);

«Юность исследует» (Германия);

«Формирование выдающихся детей и подростков» (с 1985 г., США);

«Бриллиантовые дети» (Япония);

Центры наивысших научных достижений (Германия);

«Содействие ускорению» - помощь «быстрым» ученикам (с 1868 г., США)

Особое место при работе с одаренными занимает подготовка учителей, которых обучают выявлению готовности к работе с одаренными и психолого-педагогическому тестированию (в том числе, личностных качеств). Существует специальная система аттестации и дипломирования учителей. К ним относятся выдача особых свидетельств и дипломов; особые курсы по работе с одаренными (Япония); Единый Центр по подготовке и распространению программ и материалов (Япония); постоянно действующие семинары при институтах по повышению квалификации учителей (Израиль); 10 университетов Канады предлагают, например, курсы по преподаванию одаренным, в том числе, в университете Монреаля (Канада) выдается дополнительный диплом «По психологии и воспитанию одаренных».

В настоящее время за рубежом развиты такие стратегии обучения одаренных:

«Ускорение» - ускоренное формирование базовых навыков при реорганизации основной учебной программы в соответствии с высоким уровнем знаний и развития одаренных.

«Обогащение» - включение в активную учебную деятельность по разработке и решению проблем и в исследовательскую работу.

«Ускорение» - ускоренное формирование базовых навыков при реорганизации основной учебной программы в соответствии с высоким уровнем знаний и развития одаренных.

«Обогащение» - включение в активную учебную деятельность по разработке и решению проблем и в исследовательскую работу.

Таким образом, можно утверждать, что работе с одаренными за рубежом предается значительное внимание и существующие, перечисленные нами, модели работы с ними могут представлять интерес и для российской системы образования, тем более, в период ее модернизации и реконструкции.

УДК378

Рогатюк Г. Ф.¹, Коробейникова А. В.²

¹ассистент, преподаватель ГБОУ ВО КО «Педагогический институт»

Россия, Черняховск

²студент ГБОУ ВО КО «Педагогический институт», Россия, Черняховск

E-mail: roga2803@mail.ru

К ВОПРОСУ О САМОРАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА - БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация: в настоящее время стремительно возрастает роль педагога, как профессионала, усиливается его влияние на все сферы социальной жизни. Усиление роли педагога в общественном развитии, постепенное превращение информации в основной капитал принципиально изменяют роль образования в структуре общественной жизни современного мира. Одним из механизмов формирования нового качества образования может выступать всесторонняя деятельность по профессиональному саморазвитию студента-будущего педагога.

Ключевые слова: педагог, профессиональная позиция, психологический портрет специалиста, психологические качества, опыт, знания, саморазвитие.

ROGATYUK G. F. ¹, KOROBAYNIKOVA A. V. ²

¹АССИСТЕНТ, TEACHER OF SEI VO CO PEDAGOGICHESKY INSTITUT
RUSSIA, CHERNYAKHOVSK

²СТУДЕНТ SEI VO CO PEDAGOGICHESKY INSTITUT, RUSSIA, CHERNYAKHOVSK
E-MAIL: ROGA2803@MAIL.RU

ON THE ISSUE OF SELF-DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S PROFESSIONAL POSITION - THE FUTURE TEACHER

Abstract: currently, the rapidly growing role of the teacher, as a professional, amplified its impact on all spheres of social life. Strengthening the role of the teacher in social development, the gradual transformation of data into a fixed capital fundamentally change the role of education in the public life of the structure of the modern world. One of the mechanisms of formation of new quality of education can be a comprehensive activity for professional self-development of the future teacher-student.

Keywords: teacher, professional position, a psychological portrait of a specialist, psychological qualities, experience, knowledge, self-development.

Еще с древних лет многих ученых занимал вопрос исследования личности человека. Со времен выделения психологии как самостоятельной науки начали развиваться различные теоретические концепции личности.

Среди всех концепций выделяют теорию интегральной индивидуальности, основоположником которой был пермский ученый В.С. Мерлин. Важность этой теории заключается в том, что личность не рассматривается как обособленная характеристика индивидуальности, а выступает во взаимосвязи с деятельностью и способностями, что позволяет составить наиболее развернутый и полный психологический портрет специалиста. Изучение профессионально-личностного облика специалиста, является важным, так как именно личностные качества специалиста во многом определяют эффективность и успешность работы[2].

Психологические качества специалиста позволяют ему устанавливать и поддерживать хороший психологический контакт с людьми, а так же создавать благоприятный психологический климат в коллективе.

К числу основных социально-психологических качеств, студента-будущего педагога, следует отнести:

1. Чувство коллективизма
2. Коммуникабельность
3. Инициативность
4. Самообладание
5. Чувство эмпатии

Для того, чтобы студенту – будущему педагогу, воспитать у обучающихся чувство коллективизма, необходимо самостоятельно пройти путь становления и саморазвития личностных качеств, позволяющих стать успешными в коллективе, используя разные средства: организацию сотрудничества и взаимопомощи в учебе, труде, общественной работе; совместным участием в культурно-массовых и спортивных мероприятиях; постановкой перспектив (целей деятельности) и совместным участием в их осуществлении; активизацией работы общественных организаций.

Таким образом, учебно-воспитательный коллектив - это организованная группа, в которой ее члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей, и в которой межличностные отношения опосредствуются социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

Коммуникабельность является одним из важнейших личных качеств в профессиях, предусматривающих активное общение с другими людьми.

В век научно-технической революции такое качество, как инициативность особенно значимо. Инициатива, направленная на поиски использования наилучших методов реализации программ и планов, является важным звеном в современном мире.

Самообладание является очень важным качеством любого специалиста. Оно помогает специалисту успешно разрешать конфликты, углубленно исследовать свою

активность, свои чувства, мысли, разум.

Эмпатия - осознанное сопереживание другому человеку, умение поставить себя на место этого человека. Этим качеством должен обладать каждый специалист, деятельность которого тесно связано с людьми.

Специалист, обладающий совокупность этих социально-психологических качеств, является эталоном для общества.

В современном обществе педагог является фигурой, требующей особого внимания. Педагог - это человек, занимающийся профессионально преподавательской и воспитательной деятельностью[3].

Эффективность выполнения педагогической деятельности педагога зависит от его способностей и качеств личности. По определению психолога А.Н. Леонтьева, способности - это такие свойства индивида, совокупность которых обуславливает успешностью выполнения некоторой деятельности[4]. Но успешность деятельности педагога зависит еще и от его опыта (знаний, навыков, умений).

В своей работе педагог должен следовать следующим принципам психолого-педагогического сопровождения в соответствии с ФГОС:

1. Принцип индивидуального подхода к ребенку;
2. Принцип гуманистичности;
3. Принцип научности;
4. Принцип комплексности;
5. Принцип «на стороне ребенка»;
6. Принцип активной позиции ребенка;
7. Принцип коллегиальности и диалогового взаимодействия;
8. Принцип системности;
9. Принцип рациональности;

Каждый педагог должен:

1. Владеть методами и приемами формирования личностных характеристик обучающихся, а также уметь мотивировать себя к принятию и включению в реализацию происходящих изменений в связи с изменившимися требованиями в соответствии с ФГОС;

2. Формировать в себе коммуникативные и регулятивные компетенции, навыки разрешения конфликтных ситуаций и снятия стрессов;

3. Иметь хорошее психическое здоровье и психологическую устойчивость;

4. Избегать «эмоционального выгорания»;

5. Уметь быстро ориентироваться в измененных условиях жизни организации, находить оптимальные решения в сложных нестандартных ситуациях и сохранять при этом выдержку и самообладание.

Характеризуя основные качества педагога, необходимо подчеркнуть важность пластичности и легкости смены учителем социальных ролей, готовности принять позицию ребенка. Как подчеркивает Алексеева Е. Е, «роль учителя ясная, определенная, однозначная, но... сколько она содержит в себе ролей скрытых, неявных, к какому множеству других имеет сходство, тяготение»[1].

Знание основных черт личности и составления психологического портрета человека открывает педагогу возможности для ее систематического исследования, изучения проявлений поведения в различных жизненных ситуациях.

На современном этапе усовершенствование системы образования необходима качественная оценка личности студентов: их способностей, качеств и индивидуальных особенностей. На сегодняшний день педагогическое образование имеет характер социально-организаторской деятельности, от успешности которой зависит успешное развитие современного общества. Способность сохранять устойчивость к внутренним и внешним воздействиям, и есть успешная психологическая безопасность педагога.[3] Так же нельзя не отметить происходящее в последние годы ухудшение психологического

здоровья у студентов, что сказывается на негативном изменении эмоциональных характеристик личности. Доказано, что эмоциональное выгорание у студентов педагогических специальностей начинается еще во время обучения в вузе.

Эмоциональное, социальное и психическое становление личности происходит в образовательных учреждениях и поэтому особые требования предъявляются к педагогу, обеспечивающему это становление. Изучение личностных особенностей педагога, анализ результатов различных исследований профессиональных компетенций педагога позволило выделить блок профессионально важных качеств, среди которых – самооценка, стиль преподавания, уровень субъективного контроля, психоэмоциональное состояние и приоритетные ценности[2]. На основе этих параметров был создан психологический портрет педагога.

Психологический портрет – это комплексная психологическая характеристика человека, содержащая описание его внутреннего склада и возможных поступков в определенных значимых обстоятельствах[2].

Педагог, справедливый и честный перед собой и своими воспитанниками, умеющий чувствовать состояние другого человека, всегда сумеет наладить контакт с каждым своим воспитанником. Каждому педагогу свойственно положительное восприятие самого себя, воспитанников и коллег. Особенности поведения и восприятия педагога во многом обусловлены состоянием его нервной системы. При информационных и эмоциональных перегрузках, характерных для работы в школе, возможны проблемы со здоровьем. Каждому педагогу важно уметь оценивать себя, свои качества, возможности.

Не мало важную роль в формировании студента – будущего педагога, является профессиональная позиция педагога, которая представляет собой сложное личностное образование, выражающая систему его отношений к своему месту и своей роли в образовательном процессе, к своим ученикам и коллегам как к субъектам совместной деятельности. В позиции отражается вся сложная совокупность ценностного отношения человека к миру, система взглядов и установок личности учителя, определяющая выбор линий поведения в обществе и в школе, а также способов организации взаимодействия с учениками и всеми, кто имеет отношение к его профессиональной деятельности.

Основной проблемой, при рассмотрении кандидатуры педагога на вакантную должность, остается оценка психологического соответствия претендента. Для педагога важно умение открывать свой внутренний мир (психологические качества). Для этого необходимо научиться познать себя и других людей, выявив их характер, темперамента, личностные качества, отношение к жизни, их цели, эмоциональное поведение в тех или иных напряженных ситуациях и их деловые качества.

В целях формирования профессиональной позиции студента-будущего педагога, автором была проведена самодиагностика по ряду методик: тест «Якоря карьеры», Э.Шейн, перевод и адаптация В.А.Чикер, В.Э.Винокурова; карта «Самооценка индивидуальности педагога» (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк); опросник Г. Айзенка; тест-опросник (Г.Шмишека, К.Леоггара); самодиагностика эмоционального выгорания по Бойко; самодиагностика эмоционального интеллекта (по Холлу); самодиагностика уровня тревожности (по Спилбергу и Ханину); самодиагностика Т.И.Ильиной).

По результатам проведенных методик наметились «болевые позиции», требующие дальнейшего самосовершенствования в ходе профессионального становления и составлена программа саморазвития. Для улучшения своих данных с низким показателем, по таким пунктам как: способности, темперамент, характер, эмоции студенту следует: быть более раскрепощенным в своём деле, чётко понимать выполнение и результат данной работы, уметь решать не только простые задачи, но и сложные, преодолевать неразрешимые споры, проблемы, ситуации. Воспитывать в себе такие качества как: терпеливость, вера в себя и свой успех, выдержку, усердие,

самообладание, настойчивость, терпимость, сдержанность в своих эмоциях. Следует развивать в себе такие умения как, коммуникативность (больше общаться с людьми), вести активный образ жизни (принимать активное участие в мероприятиях), быть более внимательным к людям. Для того чтобы предотвратить эмоциональное выгорание, студенту- будущему педагогу следует правильно располагать свои усилия и своё время, чтобы не было сильной перегрузки организма, принимать себя и принимать других, уметь говорить другим «нет». Чтобы «эмоциональное выгорание» не наносило ущерба, профессиональной деятельности; снизить нервное напряжение, избежание конфликтных ситуаций.

На сегодняшний день не определена единая структурно-функциональная система необходимых профессиональных качеств, вместе с тем имеются данные о тесной зависимости психологических и психофизических особенностей личности. Кроме того в федеральный образовательный стандарт, в требования к результатам освоения основных образовательных программ, включены основные компетенции по оказанию помощи всем участникам педагогического процесса. Но поскольку педагог продолжает оставаться главным инструментом профессиональной деятельности, основным является развитие способностей будущего педагога осуществлять самокоррекцию и саморегуляцию своего психического состояния. Также хочется добавить, что от качественной оценки личности студента, как будущего педагога зависит не только профессиональное долголетие учителя, но и успех построения новой школы.

Список литературы.

1. Алексеева Е. Е. Анализ причин эмоционального выгорания у будущих педагогов-психологов / Е.Е. Алексеева, И. А. Сергеева // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. М., 2004. С. 307–308.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2005. 432 с.
3. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2002. 44 с.
4. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001.

УДК378

Рогатюк Г. Ф.¹, Щепецкова Л. Ю.²

¹ассистент, преподаватель ГБОУ ВО КО «Педагогический институт»,
Россия, Черняховск

²студент ГБОУ ВО КО «Педагогический институт», Россия, Черняховск
E-mail: roga2803@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация: данная статья посвящена вопросу профессиональной позиции будущего педагога. В ней рассмотрены составляющие психологического портрета и вопрос формирования профессиональной позиции. А также были выделены самодиагностики различных авторов.

Ключевые слова: психологический портрет, темперамент, самодиагностики личности, характер, программа саморазвития, самооценка.

Rogatyuk G. F. ¹, Shchepetskova L. Yu. ²

¹ассистент, teacher of SEI VO CO Pedagogichesky institut,
Russia, Chernyakhovsk

²студент SEI VO CO Pedagogichesky institut, Russia, Chernyakhovsk
E-mail: roga2803@mail.ru

PROFESSIONAL POSITION OF FUTURE TEACHER

Abstract: this article is devoted to a question of a professional position of future teacher. In it components of a psychological portrait and a question of formation of a professional position are considered. And also self-diagnostics of various authors were allocated.

Keywords: psychological portrait, temperament, self-diagnostics of the personality, character, program of self-development, self-assessment.

Актуальность исследования данной темы велика, сейчас государство предъявляет к педагогам большие требования к эффективному выполнению всех поставленных задач в области педагогики. Всегда остаётся важным вопросы, касающиеся качества деятельности педагога, которая позволяет обеспечить сознательный и рациональный подход к вопросам повышения эффективности профессиональной деятельности.

Сама же эффективность деятельности педагога-это объединение профессиональных, технических, организационных факторов. Но если рассматривать с точки зрения профессиональных умений основными ее составляющими являются внутренние психологические свойства субъекта, отражающие его способности, навыки, умения, самого что есть главного профессиональных качеств личности, модели общения, затрагивая механизмы психической регуляции поведения, социально-психологическая обстановка в коллективе.

Психологический портрет личности - это одно из направлений в фотоискусстве, цель которого – показать внутренний мир, эмоции и переживания человека.

Для того, чтобы составить психологический портрет, надо пройти ряд тестов, которые определяют темперамент, характер, способности, эмоциональность - уровень реактивности, тревожности, устойчивости, интеллект, направленность (деловая, личностная, коммуникативная), самосознание, волевые качества, самооценку, коммуникабельность, уровень самоконтроля: способность к групповому воздействию. И другие особенности человека.

Учитель начальных классов – это человек, который помогает реализоваться своим ученикам в трудовой деятельности и во взаимодействии со сверстниками. Учитель начальных классов - обучает, занимает, направляет, совершенствуя в этих процессах не только своих учеников, но и самого себя, как грамотного педагога [2].

Это самая творческая и всюду нужная профессия, которая является фундаментом всем остальным профессиям в мире. Специалист этого профиля играет важную роль в формировании личности каждого ученика.

Воспитатель - лицо, осуществляющее воспитание детей, способствующее их развитию посредством создания воспитывающей среды и специальных педагогических воздействий [3]. Воспитатель – так называется педагогическая профессия и должность в детском учреждении.

Воспитатель - выполняет роль посредника в решении проблем ребенка между семьей и школой, школой и внешкольными учреждениями.

Психологический портрет учителя, кроме педагогических способностей, включает в себя внутреннюю способность любить, любить детей, любить то, что ты делаешь. Пожалуй, самое важное это любить свою работу. Без любви к тому, что ты делаешь, высоких результатов сложно добиться. К тому же в любой профессии, где присутствует не только трудовая деятельность, но и творческая, не занимающая самое

последнее место в твоей профессиональной деятельности, человек всегда получит массу удовольствий и удовлетворения.

Учитель должен не только суметь найти правильный подход к каждому ребёнку, так как каждый ребёнок это уже индивидуальность, личность которого мы учителя и строим; найти общий язык с родителями детей, вот что сложно. У каждого родителя свой темперамент, характер, свои эмоциональные раздражители, но это всё не должно стать препятствием для обучения и развития вами их ребёнка. Задача учителя ещё состоит в том - чтобы стать сотрудниками с родителями в этом непростом процессе - обучение.

Из изложенного очевидно, что психологический портрет учителя – это сочетание знаний, способностей и человеческих качеств, которые направлены на создание в молодежи стремления к совершенству и самосовершенствованию, а также на становление личности в обществе.

Учитель – это будущее нашего общества. Учитель, как строитель. Только он строит не небоскрёбы, а закладывает фундамент для дальнейшего развития личности человека.

Нужно сделать целый проект, чтобы увидеть свои слабые и сильные стороны. В нём пройти немало тестов, которые помогут дальше двигаться студенту, но уже в правильном направлении в педагогической направленности.

Методика «Якоря карьеры» определила, что для студента сейчас очень важна безопасность и стабильность места работы [1]. Он ориентирован на интеграцию различных сторон образа жизни. Не хотел бы, чтобы в его жизни доминировала только семья, или только карьера, или только саморазвитие. По мере возможности он всеми силами стремится к тому, чтобы все это было сбалансировано.

После прохождения второго теста, Карта «Самооценка индивидуальности педагога» (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк), раздел интеллектуальная сфера, как выяснилось, у испытуемого преобладают такие важные компоненты как: креативность, педагогическая интуиция, педагогическое воображение, саногенное мышление. Педагогическая импровизация поможет выйти из сложной ситуации совершенно неоднородным креативным образом. Педагогическая интуиция поможет не допустить тех самых сложных ситуаций в учебном процессе, ну и конечно же без педагогического внимания к детям, иногда даже повышенного контроля за их учебной деятельностью не обойтись.

Следующий шаг «Методика изучения акцентуаций личности К. Леонгарда». Из полученных результатов можно сказать о том, что студент слишком эмоционален. Излишняя эмоциональность может помешать его педагогической деятельности. Он не конфликтен. Лучшие качества: доброта, сопереживание, обостренное чувство долга, исполнительность, дисциплинированность. Над чем нужно работать? Это чрезмерная чувствительность и плаксивость. Студент очень общителен, открыт и добросердечен

После прохождения теста по волевой сфере карты «Самооценка индивидуальности педагога» (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк).

Мы выяснили, что в волевой сфере у студента преобладают такие компоненты как: терпение и владение собой в педагогической деятельности, педагогическая целеустремленность, настойчивость в достижении педагогической цели.

Можно сделать вывод о том, что у студента очень сильно выражена волевая сфера. Он умеет владеть над собой и умеет контролировать своё поведение в педагогической деятельности. Достаточно целеустремлён в своей намеченной цели. Обладает большим терпением для преодоления педагогических проблем.

Следующий наш шаг – методика диагностики уровня эмоционального выгорания, предложенная Виктором Бойко, позволяет диагностировать механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

После прохождения диагностики эмоционального выгорания по Бойко, раздел напряжение, можно сказать, что испытуемый в принципе удовлетворён собой в своей профессиональной деятельности. На нем не висит не какого психологического якоря «загнанности в клетку». Он часто находится в эмоционально-тревожном состоянии и может прибывать даже в депрессиях, что может плохо сказаться даже на его профессиональной деятельности и на общении с коллегами.

Что же сможет сказать об испытуемом Диагностика эмоционального выгорания по Бойко, раздел резистенция?

Данная фаза находится в стадии формирования. Но симптом «расширения сферы экономии эмоций» проявляется более ярко. Данную форму защиты осуществляю вне профессиональной области - в общении с родными или родителями. На работе он может держаться очень даже нормально, но придя домой замыкаться, или хуже того повышать голос на родителей или брачного партнёра.

Результаты диагностики эмоционального выгорания по Бойко, раздел истощение. Доминируют следующие показатели: тревога и депрессия, расширение сферы экономии эмоций, эмоциональный дефицит.

«Истощение» себя как личности проявляется в эмоциональном дефиците, в личностной отстраненности.

Далее студент прошел самодиагностику эмоционального интеллекта (по Холлу). Методика предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Ниже представлены результаты пройденной самодиагностики. Ярко выражена:

Эмпатия – это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а так же готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе.

Распознавание эмоций других людей – умение распознавать эмоции по мимике, выражению лица, голосу, понимать намерения, мотивацию и желания других людей как свои собственные.

Следующий тест «Уровень тревожности» Спилберга-Ханина. Тестирование по методике Спилбергера-Ханина проводится с применением двух бланков: один бланк для измерения показателей ситуативной тревожности, а второй – для измерения уровня личностной тревожности.

У испытуемого умеренно развиты личностная и ситуативная, (она же реактивная) тревожность. Ну и конечно же, уровень тревожности - это естественная и обязательная особенность активной деятельности человека. У каждого человека существует свой совершенно нормальный уровень тревожности. И пусть, показатель 40 на шкале «Личностная тревожность» не может определяться, как показатель высокой тревожности, но эта цифра уже это даёт основание полагать, что это может в скором времени стать проявляться в разнообразных ситуациях, особенно если они касаются оценки и моего престижа.

Карта Самооценка индивидуальности педагога (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк), эмоциональная.

По сведениям пройденного теста студент довольно эмпатичен, у него неплохо развита стрессоустойчивость, довольно сдержан, умеет найти в себе силы и справиться со стрессовыми ситуациями. У таких людей присутствует небольшой страх и внутренняя тревожность. Они предпочитают держать всё в себе, не показывая свои неудачи другим.

Для определения мотивационной сферы, были пройдены тесты: самодиагностика Т.И.Ильиной и Карта «Самооценка индивидуальности педагога» (О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк) (раздел мотивационная сфера).

На основе всех полученных результатов студент разработал своё направление

саморазвития. В чем же оно заключается?

Нужно воспитать в себе такие черты характера, как самообладание, настойчивость, усердие, выдержку. Работать над тем, чтобы процесс борьбы и победа не были более важны для студента, чем конкретная область деятельности или квалификация. Развивать в себе такую область самопознания, как предпринимательство. Зажечь в себе стремление дальше создавать что-то новое, не ослабить хватку в преодолении препятствия. Продолжать стремиться дальше к тому, чтобы в жизни не преобладала семья или только одна учёба. Всё должно быть сбалансировано. Работать над разделом резистенция. Следить за уровнем личностной тревожности, так же за тем, чтобы внутренние страхи и переживания не смогли студенту помешать его профессиональному росту.

Таким образом, из результатов пройденных методик можно сделать вывод о том, что всегда есть над чем работать, особенно педагогу. Педагогика - это очень сложная профессия. В ней много своих нюансов. От того, каким обладает воспитатель характером, темпераментом, зависит каким станет его воспитанник в будущем. Теперь студент знает над чем работать и с чем надо бороться. Какие стороны его «я» подходят для отличного будущего педагога, а какие могут мешать ему в его профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.
2. Засыпкин В. П., «Социальный стереотипный образ современного учителя» Журнал: Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; выпуск № 42 / том 9 / 2007.
3. Ксензова Т.Н., Формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве вуза, Вестник № 2 Московского государственного областного университета.

УДК 378.147

Рулиене Л.Н.

д.п.н., профессор кафедры общей педагогики
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет»

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: ruliene@bsu.ru

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация: В публикации рассматриваются перспективы проблемного обучения в информационном обществе. Утверждается, что проблемно-ориентированный подход обеспечивает интерактивность электронного обучения, преодолевает дефицит «живого» общения в электронном курсе.

Ключевые слова: электронное обучение, проблемно-ориентированный подход, интерактивность обучения.

Ruliene L.N.

doctor of pedagogical sciences, professor of department of the general pedagogics,
Buryat State University, Russia, Ulan-Ude

e-mail: ruliene@bsu.ru

PROBLEM-ORIENTED APPROACH IN E-LEARNING

Abstract: In the publication prospects of problem training in information society are considered. It is claimed that problem-oriented approach provides interactivity of electronic training, overcomes deficiency of "live" communication in an electronic course.

Keyword: electronic training, problem-oriented approach, training interactivity.

В современном обществе образовательный процесс не ограничивается передачей знаний и/или переучиванием людей. Обучение в высшей школе все больше становится интерактивным: от студентов требуется высокая степень организационной и познавательной самостоятельности, стремление к внутригрупповой и межгрупповой активности. Применение интерактивных технологий формирует метакомпетентности – жизненно важные компетентности, к которым относятся рефлексия, интуиция, проницательность, здравый смысл, коммуникативные умения, навыки самообразования и др. Как отмечает М. Балкявичус [7], роль современного учителя состоит не в трансляции знаний, а конструировании эффективных обучающих сред, внешнем управлении учебным процессом, организации педагогического взаимодействия, моделировании обратной связи. В этой связи должна измениться роль учащихся: вместо заучивания и воспроизведения готовой учебной информации, они должны много работать самостоятельно, научиться отвечать за результаты своего обучения. Практика российской школы показывает, что учителя и учащиеся не всегда готовы к таким изменениям. Поэтому в педагогическом образовании необходимо активнее реализовывать принцип интерактивности обучения, позволяющий организовать эффективное взаимодействие преподавателя со студентами (будущими учителями) и студентами между собой, что важнее всего.

Интерактивность обучения обеспечивают методики Problem-Based Learning (PmBL = «обучение, основанное на проблеме») и Project-Based Learning (PtBL = «обучение, основанное на проекте»), достаточно популярные в европейских университетах. Ценность PBL-методик состоит в том, что они в наибольшей степени ориентированы на самостоятельную учебную деятельность вокруг проблемы, при этом преподаватель выступает в качестве посредника обсуждений. Данная методика очень эффективна, но требует специальных педагогических условий и значительных затрат со стороны организаторов учебного процесса. Поэтому, исследование возможностей проблемно-ориентированного обучения представляется весьма актуальным направлением в современной образовательной практике.

Психология и педагогика проблемного обучения достаточно успешно разрабатывается в России с 80-х годов прошлого столетия (Брушлинский А.В., Кудрявцев В.Т., Лернер И.Я., Матюшкин А.М., Махмутов М.И., Хуторской А.В. и др.).

В контексте данной публикации обращаем внимание на вклад Махмутова М.И. [3] в разработку принципа проблемности, отражающего закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения на основе логико-познавательных противоречий процесса обучения. В современном образовательном процессе, когда обучающиеся имеют неограниченный доступ к информации, именно логико-познавательные противоречия представляют собой механизм «оживления» педагогического взаимодействия.

В настоящее время защищены сотни диссертаций, посвященных применению проблемного обучения в преподавании различных дисциплин, на разных ступенях и при различных форматах образования. Обзор статей в научной электронной библиотеке (<http://elibrary.ru>) подтверждает усиление проблемно-ориентированного контекста в вузовском обучении. Так, в медицинских вузах практикуются PBL-занятия [5] как эффективный инструмент мотивированного изучения фундаментальных дисциплин: студентам предлагаются кейсы, в которых представлены различные клинические ситуации. В физическом образовании [2] активно используются проектно-

лабораторные работы с использованием информационно-коммуникационных технологий как вид поисковой учебно-исследовательской деятельности, ориентированной на овладение методами поиска проблемных ситуаций и решения задач. В обучении английскому языку [6] в инженерных вузах применяется методика междисциплинарных проектов, моделирующих реальные ситуации профессионального общения: студенты в процессе диалога на английском языке решают конкретные инженерно-технические и экономические задачи («Составить план работ по модернизации университетской компьютерной сети и подготовка технико-экономического обоснования создания беспроводной сети»).

Следует заметить, что для преподавателей важно не столько решение кейса и проблемной ситуации, сколько овладение способом работы с конкретными ситуациями, чтобы, столкнувшись с подобной ситуацией на практике, студенты могли применить полученный навык для её разрешения [4]. Полагаю, что в целях повышения роли образовательных институтов в решении социально-экономических проблем, необходимо практиковать проблемно-ориентированное обучение на основе реальных договоров с предприятиями, организациями. Например, студенты педагогических специальностей могут участвовать в разработке и реализации конкретных образовательных проектов, реализуемых в школе. По примеру НИУ ВШЭ, где функционирует проект «Проблемно-ориентированный подход: формирование исследовательских компетенций в образовательном процессе» (<http://phil.hse.ru/integr/>), можно создавать и внедрять практики, направленные на развитие проблемно-ориентированного подхода в гуманитарных науках.

Развитие современного образовательного процесса связано с активным использованием электронной информационно-образовательной среды и широким распространением практики электронного обучения. Электронное обучение рассматривается нами как практика организации информационно-образовательного взаимодействия на основе использования электронных информационных и образовательных ресурсов, информационно-коммуникационных технологий, средств информационно-коммуникационных технологий.

Проблемно-ориентированный подход можно реализовать в условиях электронного обучения. Покажем это на примере единицы электронного обучения – электронного курса, представляющего собой совокупность информационных, дидактических и методических ресурсов и элементов. Изучение электронного курса необходимо начать с обсуждения тематики разделов (тем) курса с пользователями (студентами, магистрантами, аспирантами, слушателями). Электронный курс может открываться форумом, участники которого формулируют вопросы, на которые они бы хотели получить ответы. Роль преподавателя заключается в том, чтобы соотнести эти вопросы-заявки с программой дисциплины. Таким образом, тематика разделов будет соответствовать проблемам, в решении которых заинтересованы участники курса. Пользователи должны быть уверены, что в результате изучения курса они получат актуальные практические знания и навыки.

Например, электронный курс «Технологии профессионально-ориентированного обучения», размещенный на портале электронного обучения Бурятского государственного университета (<http://e.bsu.ru>), направлен на формирование педагогического сознания магистрантов, освоение базовых технологий обучения, которые используются в системе общего, профессионального образования. В качестве первого задания предлагалось сформулировать цель изучения курса с учетом будущей профессиональной деятельности магистрантов. Ответы магистрантов свидетельствовали о мотивированном участии в курсе, на занятиях они хотели бы:

- «познакомиться с новейшими технологиями обучения, которые используются в процессе преподавания экономических дисциплин в университете»;
- «увидеть положительные и отрицательные стороны применения

дистанционных образовательных технологий, чтобы предотвратить их в учебном процессе»;

- «узнать об инновационных образовательных технологиях, которые можно использовать при обучении биологическим дисциплинам»;

- «апробировать компьютерные программы, используемые при обучении инженеров-экологов»;

- «рассмотреть достоинства и недостатки технологий электронного обучения» и т.д.

Мы полагаем, что реализация проблемно-ориентированного подхода позволит преодолеть дефицит личностного компонента электронного обучения, двусторонних непосредственных контактов между участниками образовательных событий. Ведь только в этом случае электронное обучение можно рассматривать не только как эффективную трансляцию информации или процедуру «обогащения памяти», но как творческий и интерактивный процесс решения проблемы. В традиционном обучении преподаватель интерпретирует, объясняет суть проблемы посредством интонации, пауз, мимики, жестов, проявления эмпатии, симпатии и т.п. В условиях электронного обучения понимание проблемы организуется в виде модерации, обсуждения и комментариев, которые в некоторой степени «оживляют» электронный курс, ведь «в человеке всегда есть что-то, что только сам он может открыть в свободном акте самосознания и слова» [1, с.68].

Очевидно, в условиях информационно-насыщенного образовательного процесса необходимо теоретико-прикладное осмысление практики проблемно-ориентированного электронного обучения, стимулирующего «живое», интерактивное информационно-образовательное взаимодействие в виртуальной среде. В результате такого исследования образовательный процесс в информационном обществе выйдет на новый уровень развития, а теория проблемного обучения займет место в числе высоких гуманитарных технологий.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. - М.: Искусство, 1986 – 444 с.
2. Ларионов В.В., Тюрин Ю.И. Проблемно-ориентированное обучение физике в техническом вузе // Высшее образование в России. – 2009, № 6. - С. 107-109.
3. Махмутов М.И. Принцип проблемности в обучении // Вопросы психологии. – 1984, №5. – С. 30-35.
4. Солоненко Е.А., Чернявская А.Г. Обучение менеджеров на основе проблемно-ориентированного подхода: три стратегии реализации // Вестник Международного института менеджмента ЛИНК. – 2009, № 25. - С. 26-31.
5. Хамчиев К.М., Кутебаев Т.Ж. Проблемно-ориентированное обучение в медицине как мотивация изучения фундаментальных дисциплин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015, № 7-2. - С. 352-352а.
6. Черемисина-Харрер И.А. Проблемно-ориентированное обучение английскому языку студентов инженерных специальностей в контексте междисциплинарной проектной работы // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011, № 10. - С. 68-71.
7. Balkevicius M. Expressions of problem-based learning abilities in education of pre-service teachers in universities of applied sciences // Summary of the Doctoral Dissertation Social Sciences, Education (07 S). - Lithuanian University of Educational Sciences. - Vilnius, 2015. – 35 S.

Рысева Ю. В.¹, Калашникова М. М.²

¹к.п.н., доцент кафедры иностранных языков Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Набережные Челны

²к.псих.н., доцент кафедры иностранных языков Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Набережные Челны

E-mail: j-rys@mail.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация: Статья посвящена проблемному обучению на уроках английского языка в рамках вуза. Рассматриваются сущность и основные механизмы проблемного обучения, а также эффективные условия его реализации. Авторами освещаются вопросы создания проблемной ситуации и приводятся конкретные примеры элементов проблемного обучения на английском языке.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, вуз, английский язык.

Ryseva V. Yu¹, M. Kolesnikov M.²

¹k.p.n., Associate Professor, Department of Foreign Languages Naberezhnochelninsky Institute (branch) FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Naberezhnye Chelny

²k.psich.n., Associate Professor, Department of Foreign Languages Naberezhnochelninsky Institute (branch)) FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Naberezhnye Chelny

E-mail: j-rys@mail.ru

**REALISATION OF PROBLEM-BASED LEARNING AT ENGLISH LESSONS
IN THE UNIVERSITY**

Abstract: The article is devoted to problem-based learning at English lessons in the University. The nature and basic mechanisms of problem-based learning and effective conditions for its implementation are discussed. The authors highlight the issues of the problem situation and provide specific examples of elements of problem-based learning in the English language.

Keywords: problem-based learning, problem situation, the University, the English language.

Современное высшее образование видит главной своей задачей обучение студентов методологии творческого саморазвития и как следствие творческого преобразования мира. Чтобы в полной мере решить профессиональные проблемы требуются квалифицированные, инициативные выпускники вузов, успешно решающие профессиональные задачи в реальных, постоянно меняющихся условиях [8, с. 326].

Актуальность в этой связи приобретает проблемное обучение будущих специалистов как процесс творческого решения нестандартных научно-учебных задач нестандартными методами, как способ реализации компетентностного подхода в неязыковом вузе [2, с. 396].

Проблемное обучение находит свои корни в эвристических беседах Сократа, диалогах Галилея, работах величайших педагогов прошлого века Ж.Ж. Руссо, Я.А. Коменского, Ф.А. Дистерверга, К.Д.Ушинского и др.

Серьезный вклад в разработку теории проблемного обучения внесли А.М.

Матюшкин, М.И. Махмутов, А.В. Брушлинский и отечественные психологи С.Л. Рубинштейн, В.Т. Кудрявцев, характеризующие умственное развитие не только суммой знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий [1; 3; 4; 7].

Наиболее полную трактовку проблемного обучения, на наш взгляд, дает М.И. Махмутов. Он понимает проблемное обучение как тип развивающего обучения, который сочетает самостоятельную систематическую поисковую деятельность учащихся с усвоением готовых выводов науки. Процесс взаимодействия преподавания и учения при этом детерминирован системой проблемных ситуаций и ориентируется на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения, мыслительных и творческих способностей. Система методов строится с учетом целеполагания и принципа проблемности [5]. То есть базовым принципом следует считать усиление роли ученика как субъекта учебного познания и роли учителя как организатора самостоятельной познавательной деятельности учащихся [6].

Мы считаем, что проблемное обучение в вузе – это такая организация процесса обучения, сущность которой заключается в образовании проблемных ситуаций, выделении и решении студентами проблем. Проблемная ситуация в обучении - это познавательная трудность, для преодоления которой студенты должны получить новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Создание проблемной ситуации составляет необходимую закономерность творческого мышления, которое имеет исключительное значение для человеческой практики, так как делает реальной цель высшего образования, состоящую в творческом саморазвитии будущего специалиста.

Проблемное обучение отражает объективные противоречия, которые закономерно возникают в учебной деятельности или в процессе научного познания. Эти противоречия как раз и являются источником движения, источником развития личности студента. Творческое саморазвитие – это целенаправленный процесс, который побуждается разными мотивами деятельности студента, среди которых имеется доминирующий [7, с.31]. В проблемном обучении ведущим становится познавательно-побудительный (интеллектуальный) мотив. Этот мотив позволяет ставить перед собой цель и выполнить соответствующее ей действие. В результате нашего исследования мы приходим к выводу, что не всякая цель мотивирует творческое саморазвитие студента. При этом приобретает значение привлекательность цели для удовлетворения личностно значимых потребностей студента и результат, представляющий для него ценность. В связи с этим можно обозначить условия, при соблюдении которых проблемное обучение в вузе будет успешным:

- точное определение объёма и содержания учебного материала, предназначенного для изучения на паре.
- систематизация учебного материала в соответствии с логикой учебного предмета, его структурой и принципами дидактики.
- деление учебного материала на легко усваиваемые и тесно между собой связанные части.
- усвоение частей, контроль и корректирование результатов усвоения.
- обеспечение достаточной мотивации, способной вызвать интерес к содержанию проблемы.
- посильность работы для студентов с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного).
- значимость и актуальность информации для студентов.
- учет индивидуальных и групповых темпов усвоения учебного материала.

Таким образом, проблемное обучение направлено на развитие самости студента: самостоятельного поиска решения проблемы, самоконтроля, самоанализа, самооценки, самокоррекции, саморазвития. «Процесс мотивационных изменений в одном из компонентов «самости» ведет к цепной реакции и стимулирует позитивные изменения

во всех компонентах» [7, с. 33].

Создание проблемных ситуаций на уроках английского языка основано на вовлечении студентов в устную и письменную коммуникацию и соблюдении ведущего методического принципа – принципа коммуникативной направленности. Элементы проблемного обучения позволяют научить студентов размышлять, находить проблему и ее решение, развивать способности к прогнозированию, творческому воображению и повышать мотивацию.

Работа над лексикой.

Введение новой лексики рекомендовано осуществлять на паре, делая упор на запоминании слов и усвоении способов их употребления во время занятия. Это позволяет студентам встать в позицию лингвистов-исследователей.

Лексика вводится тремя блоками:

1. Интернациональные слова и выражения. Например, *company, element, energy*. Эти лексические единицы вводятся таким образом, чтобы развивать языковую догадку и облегчить запоминание слова. Студенты вспоминают правила словообразования и отрабатывают всевозможные производные, что позволяет применять пройденный материал в новых речевых ситуациях.

2. Слова, состоящие из знакомых словообразовательных элементов, о значении которых можно догадаться. Например, *meaningful (meaning + ful); (meaningful+ ly)*. Студенты определяют части речи по словообразовательным элементам, прогнозируют производные и высказывают догадки о значении слова.

3. Контекст. Например, *kingdom (n): a kingdom–kingdoms. A kingdom is a country ruled by a king or a queen.* Для того, чтобы определить слово на основе контекста, студенты устанавливают связи между словами и элементами текста, анализируют текст и определяют место слова в контексте. Такое проблемное изложение нового материала способствует лучшему запоминанию лексики за счет создания дополнительных ассоциаций, а вовлеченность студентов активизирует их интерес и гарантирует высокий темп работы.

При закреплении и контроле новых лексических единиц можно использовать следующие проблемные задания:

- употребление лексики в затрудненных условиях: составление и решение кроссвордов; упражнения на перечисление групп слов, обладающих или не обладающих определенными признаками в соответствии с изученной тематикой;
- закрытые тесты, представляющие собой пропуск слов в деформированных текстах;
- тесты множественного выбора;
- анаграммы: например, *busy (syub)*;
- задание на исправление ошибок в словах и предложениях;
- составление рассказа с употреблением новых слов;
- упражнения на сопоставление, помогающие студентам догадаться о правилах употребления того или иного слова. Например, значение слова «удобный»: *This armchair is big, soft and very cosy. This is a comfortable flat with all modern conveniences. Many convenient gadgets make our life easier.*
- задания на этимологию слова. Например, с помощью русского слова «пассажир» или «прохожий» (сущ.) можно определить возможные значения английского слова “to pass” – «проходить» (глагол.);
- создание рекламного проспекта;
- творческие задания для одноклассников, позволяющие студентам почувствовать себя в роли преподавателя.

2) Обучение грамматике

Проблемное обучение можно применять, изучая различные грамматические явления. Например, исходя из названия времен студентам предлагается вывести

формулу их образования, попробовать спрогнозировать случаи его употребления, либо вводить употребление времен из контекста. В таком случае студенты сами выводят правило, опираясь на предоставленный материал.

Например, прочитайте и сравните в каких случаях употребляется время Present Perfect: I ate pizza yesterday. – I had eaten all the pizza when you came. I called the doctor three hours ago. – I had called the doctor by three o'clock.

Догадайтесь, в зависимости от каких условий употребляются предлоги of или from: The ship is made **of** iron. The desk is made **of** wood. Ice-cream is made **from** milk. Wine is made **from** grape.

Работа с текстами при обучении чтению, говорению, аудированию и письму.

Проблемное обучение на уроках английского языка позволяет создать такие условия, которые стимулируют студентов самостоятельно находить нужную информацию, анализировать, сопоставлять и обобщать ее на иностранном языке. Особенности затруднения возникают при работе с заданиями на аудирование. Плохое восприятие иноязычной речи на слух без опоры на текст, отключение внимания, низкая мотивация существенно снижают продуктивность такого рода заданий.

Для мотивации познавательной активности и концентрации внимания можно использовать в работе предтекстовые вопросы (forequestions). Например, из предложенных предложений нужно выбрать соответствующие содержанию текста. Или привести примеры предложений из текста, в которых встречаются новые слова. При изучении со студентами текста «How the rich travel?» (The text is about Jet Membership. Sylvia Heinzen – the seller, speaks about jet flying, clients, promotion and advertising of their business), были представлены два предтекстовых вопроса: 1. When can the cost of Jet Membership seem like good value? 2. Name two kinds of promotion that Sylvia organises for possible clients.

Можно попробовать спрогнозировать идею текста и после аудирования проверить свои догадки. Например, попробуйте спрогнозировать содержание текста по его названию или по ключевым словам, сделайте предположение о биографии главных героев (возраст, семейное положение, профессия, характер), месте и времени действия.

Речевые высказывания можно стимулировать с помощью послетекстовых вопросов. Их проблемность заключается в том, что они не связаны с текстом напрямую. Например, What kind of advertising should the company do? What are the promotion techniques? Is selling the same in different countries? Give examples. В соответствии с темой рассказа можно затрагивать различную тематику, опосредованно связанную с текстом. Например, Why do people prefer to travel by train? What are the pros and cons of working with rich and famous people? Активизировать дискуссию помогают лично – значимые вопросы: Would you like to be a seller? Why or why not? If you were a rich person, what would you spend your money on?

Мотивировать мыслительную и творческую деятельность студентов на уроках английского языка можно также с помощью различных элементов проблемного обучения:

- перескажитетекст от лица неодушевленного предмета или животного. Так, после прочтения текста “Robodog”, студенты получили задание пересказать его от лица собаки – робота;
- переработайте монолог в диалог или наоборот. Например, составьте диалог между роботом-собакой и роботом-кошкой. Кто из них будет популярнее и почему?;
- добавьте недостающую информацию (какую информацию студенты добавили бы в текст). Например, как можно использовать собаку-робота в ситуациях повышенного риска, при военных действиях и так далее;
- придумайте продолжение рассказа;
- поработайте над измененным текстом (поставьте части текста в правильном порядке, вставьте пропущенные слова, составьте свои собственные предложения из

данных слов).

4) Обучение говорению.

Для побуждения к речевым высказываниям можно использовать следующие приемы:

- проблемные вопросы и проблемные ситуации. Например, тема “Theatre and cinema”: Talk to your partner. What do you like to do when you go out? What is on at the moment where you live? What do you recommend? Или тема “Job swap”: What can you learn from job swapping? Who would you like to swap with?
- выбор из текста основной информации и оформление ее в таблицу, составление рассказа по таблице, составление диалога по схеме;
- научно-исследовательские проекты;
- ролевые игры и познавательные дискуссии;
- сравнение двух картинок. Что между ними общего и в чем различия?
- драматизация диалогов. Например, при изучении темы “Food” можно драматизировать диалог “At the restaurant”. Придумать реквизит, накрыть стол, продумать одежду, меню, портрет персонажей. Можно усложнить ситуацию, разбив группу или пару на вегетарианцев и мясоедов, затронуть тему фастфуд, слоуфуд и употребления алкоголя, обсудить как образ жизни человека и еда, которую он ест, влияет на его здоровье;
- осмысление различных чертежей, технических рисунков и географических карт на английском языке [10; 11].

Проблемное обучение позволяет эффективно сочетать индивидуальную, парную и групповую работу. Например, прием «Снежный ком» позволяет включать в работу практически всех студентов, их количество может достигать тридцати. Для проведения дискуссии в такой форме необходимо заранее подготовить по 4 карточки для каждого участника и несколько листов формата А-4, так называемые, «Листы идей».

1 этап. Индивидуальная работа. Задается проблемный вопрос и студентам раздается по 4 карточки. Каждому предлагается написать по 4 варианта решения этого вопроса. На каждой карточке пишется только один вариант, одно мнение.

2 этап. Работа в парах. Студенты объединяются в пары. В результате обсуждения пара отбирает наиболее согласованные предложения-карточки. Их должно быть чуть больше половины от общей суммы (например, из 8 можно оставить 5).

3 этап. Студенты объединяются в четверки и также путем дискуссий в группе оставляют чуть больше половины карточек от общей суммы (например, из 10 оставляют 6). Эти отобранные группой карточки оформляются на рабочем листе группы, который называется «Лист идей».

4 этап. Представитель от каждой группы прикрепляет на доску «Лист идей» и общие наработки защищаются по очереди. После этого проводится систематизация предложений, выделяются сходные варианты.

5 этап. Рефлексия. Этот этап можно организовать как письменную рефлексию парной или групповой работы.

Можно сделать вывод, что проблемное обучение активизирует познавательную потребность студентов, логическое мышление, развивает способности к самообразованию и является необходимым условием организации процесса обучения в вузе.

Важными функциями проблемного обучения является как развитие творческих способностей студентов, так и практические навыки использования знаний. Таким образом, творческое саморазвитие студента – это неотъемлемая часть проблемного обучения в вузе.

Список литературы

1. Брушлинский, Н.В. Психология мышления и проблемное обучение. / Н.В. Брушлинский.– М.: Педагогика, 1983. – 98 с.

2. Евграфова, О.Г. Реализация компетентностного подхода в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. / О.Г. Евграфова. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016.- №1. – С. 395-397.
3. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. / В.Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
4. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. / А.М. Матюшкин. – ДиректмедиаПублишинг, 2008. – 392 с.
5. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. / М.И. Махмутов. - М.: Педагогика, 1975. - 356 с.
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. / В.А. Славенкин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школа-Пресс, 1997. - 512 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
8. Рысева, Ю.В., Ганиева, Г.Р. Становление творческой позиции молодых преподавателей технического вуза в условиях непрерывного профессионального образования. / Ю.В. Рысева, Г.Р. Ганиева. // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. - № 1. – С. 326-329.
9. Рысева, Ю.В. Становление творческой позиции начинающего учителя в процессе непрерывного профессионального образования: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08. / Ю.В. Рысева. – Шуя, 2009. – 205 с.
10. Спасская, Е.Н. Уроки английского языка. / Е.Н. Спасская.: Каро, 2002. – 160 с.
11. Цетлин, В.С. Реальные ситуации общения на уроке. / В.С. Цетлин. // Иностранные языки в школе. - 2000. – №3. - С. 24-26.

УДК 72.01

Рябов О.Р.

к.псих.н., доцент кафедры дизайна архитектурной среды
Казанского архитектурно-строительного университета
Россия, г. Казань
oscar-ryabov@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ГОРОДА

Аннотация. Образовательная среда города - система условий, которая обеспечивает возможность осуществления человеческой деятельности и обеспечивает некоторые основные компоненты, необходимые для полного физического, эстетического, познавательного и социального становления и развития отдельных граждан в любой точке мира. Человеческая культура является предпосылкой и результатом образования. Таким образом, образовательную среду города следует рассматривать во взаимосвязи и взаимодействии с культурной средой. Показывается целый ряд причин для пересмотра роли образования и культуры в современном обществе. Для организации культурно-образовательной городской среды предлагается внести ряд предметно-пространственных элементов: регулирующих движение, предотвращающих нежелательное поведение, побуждающих к правильному поведению, относящихся к истории, показывающих достижения естественных наук, развивающих эстетическую культуру, вызывающих эмоциональную и эстетическую реакцию, развивающих экологическое сознание, формирующих культурную толерантность.

Ключевые слова: городская среда, образовательная среда, предметно-пространственные элементы

Riabov O.

PhD, associated professor of Department environment design
at Kazan State University of Architecture and Engineering Russia, Kazan
oscar-ryabov@yandex.ru

EDUCATIONAL URBAN ENVIRONMENT

Abstract. Educational environment of the city - a system conditions which provides the possibility the implementation of human activity and provides some basic components needed for a complete physical, aesthetic, cognitive and social formation and development of the individual citizens anywhere in the world. With regard to human culture is a prerequisite and the result of education. Therefore, educational environment of the city should be considered in interconnection and interaction with the cultural environment. Reveals a number of reasons for the revision of the role of education and culture in the modern society. For the organization of cultural and educational urban environment is proposed to make a series of subject-spatial elements: regulatory motion, prevent unwanted behavior, prompting the correct behavior, refers to the history, showing the natural sciences, enlightening, developing aesthetic culture, causing emotional and aesthetic response, developing the ecological consciousness, forming a cultural tolerance.

Keywords: urban environment, educational environment, subject-spatial elements

Scientific research focused on the organization of the elements of the urban environment in order to ensure equality of opportunity for every resident of the city the possibility of intellectual development and creativity, regardless of place of residence, sex, nationality, language, social status, psycho-physiological features. Formation of moral, intellectual, cultural and aesthetic qualities of the inhabitants of the city. And also, the formation of moral, intellectual, cultural and aesthetic qualities of the residents of the city. Applied to humans, the term "culture" refers to the improvement of the formation of its image. Given this interpretation, the culture is the premise and the result of the human education. In the process of education a person learns cultural property (the historical heritage of art, architecture, etc.). Therefore, educational environment of the city should be considered in interconnection and interaction with the cultural environment. And then we talk about the cultural and educational environment of the city.

In the post-industrial period is redefining the role of culture and education in social life. Transformations in politics, economy, culture, work and in personal life have necessitated a radical restructuring of the education system, its objectives, content, forms, methods, means and his entire organization in accordance with the new requirements. There are changes in the structure of employment, increasing the share of intellectual labor in the production, reduced public demand for low-skilled labor, it becomes an important question of finding additional sources of internal resources for economic growth. One such source is the level of education of the population. Increasing the qualification potential of the population becomes a factor in long-term sustainable economic development. The most valuable qualities of human post-industrial society is the level of education, professionalism, creativity and learning employee's ability and willingness to self-expression, respect for cultural and linguistic diversity. However, not all countries in the transition to the knowledge economy can realize total access to education. The reasons are many, it is the inaccessibility of the territorial, financial and others.

On the other hand, economic growth and material production has led to a weakening of traditional family, community and other relations within society. The priority of material values in life determines the current and the main aspirations of the people. In these

circumstances, unconditional and a sharp decline in public morality noted. Morality is a consequence of culture, in line with its level, and is a part, an aspect of culture in general.

And thus, the reduction of morality leads to lower the level of culture.

Another reason to rethink the role of education and culture in today's society has become a migration. Migration processes have acquired a global dimension, covering all continents of the planet, social strata and groups of society, the various parts of public life. Migration processes traditional national and cultural relations in a society are destroying. The reason is primarily the social disadaptation of migrants. Problems of adaptation due to the fact that migrants are socialized in different ethnic and socio-cultural environment, they would not have acquired habits, norms of communication, typical behavior patterns that are characteristic of the receiving side. Migrants previously had different social status, fulfill other social roles. Unsolved problems of cultural and ethnic identity cause emotional stress. And it, in their turn, causes the reluctance and inability to take cultural values of another ethnic group, his language. Questions of tolerance, security and confidence in a situation of forced proximity of various cultural diasporas in the system of common urban organism is one of the most difficult in terms of organization of the urban space.

In these circumstances, the role of subject content and structure of the environment in order to improve the provision of education and culture of the population increases. Urban environment is an external force, forming people in accordance with their goals and interests, organizes the system of personal and group relations and interactions. A substantive elements and spatial elements of the city in human relations play a significant role and influence on personality development.

We are talking about not only the literal reproduction of scientific knowledge in the environment of the city. It is also necessary to specify every day citizens on human values associated with the simplest forms of human relations. That is, the city should act as a repeater in the community of scientific knowledge, cultural achievements, universal norms of morality and ethics, rules of behavior, etc.

In order to meet emerging challenges, we propose to expand the use of design tools in the development of substantive content and spatial solutions of the cities, which are based on targeted and comprehensive organization of cultural and educational environment of the city as the main instrument for the development of all spheres of life.

The relevance of this work due to the fact that the educational potential of urban space is rarely taken into attention in most studies. While the cultural and civilizational experience of humanity, is stored and transmitted to the city and its subject content. The aesthetic impact is particularly important in a highly urbanized spaces. It stimulates mental activity and generates positive emotions.

In the post-industrial era face the task to fill the cultural and educational environment of the city such subject content that would help its people escape spiritual and moral degradation in the transition from one state of society to another.

In this research, the city is regarded as a cultural and educational environment, the main function of which the human exposure at all age levels. The goal is to identify methods of filling the cultural and educational space of the city such content, which would be able to provide a range of opportunities for self-development of all subjects of the educational process. The development of urban residents depend on the organization of space, what elements it is composed, what developmental potential of individual objects space, and even on how they are located. Especially important are the elements that constitute cultural and educational heritage (monuments, ensembles, landmarks, products of human or the combined products of human and nature).

Developing cultural and educational urban environment - is a system of conditions ensuring the implementation of human activity and provides a number of basic components necessary for full physical, aesthetic, cognitive and social formation and development of the individual citizen.

The role of urban space in the development of the citizens observed on the example of its basic functions.

Social function. Formation of the intellectual and moral potential of society, of human development and education in the public interest.

The organizing function. The aim - to offer residents all kinds of material for the active participation in various activities. The content and form of the developing environment are the impetus for the residents of the city of choice of the kind of independent activity that will meet their preferences, needs or interests form.

In forming the subject-developing environment is necessary:

- get rid of blockage space by multifunctional and incongruous with each other items;
- create space with scale for human perception;
- based on the ergonomic requirements of life: anthropometric, physiological and psychological characteristics of the inhabitants of the city.

Educational function. The aim - to build content and developing environment, aimed at creating situations of moral and behavioral choice (for example, to give up or take yourself, share or act itself, offer help or pass). Environment is the center, where the emerging framework for cooperation, positive relationships, organized behavior, careful attitude.

Developing function. The aim - the formation of subjectivity, creative life and self-generated beginning in human, the need for self-education, the formation of meaning continuous self-development.

To create items content of the urban space, performing the above functions we offer are several age groups of citizens. Methods for the formation of cultural and educational space for these groups will be somewhat different.

The first group - preschoolers. The city should be a favorable space for the child to them. Children's playground, games and educational elements directly on the streets of the city for the full physical, intellectual and aesthetic development.

The second group - the children of school age. For them in the urban space introduced a variety of educational elements are thematic expositions. Indirectly, the creation of urban space, focused on these groups, will help to attract more skilled staff city, interested in the traditional values of the family.

The third group - young people of college age. For them, in addition to the educational elements of the streets will be important to create opportunities for creative self-realization on the designated sites. Another important organization is complex campuses. These measures will help attracting nonresident and foreign students, attracting qualified teachers. As a consequence, the development of urban services.

The fourth group - the adult population. In fact, it meant to create opportunities for continuous post-graduate education through educational games and outdoor elements, the organization of the city as a creative space. In our opinion, it will to attract to the city of creative and intellectual migrants, to create favorable conditions to maintain the intellect in older adults.

It should be noted that when talking about the game elements, we certainly have in mind not only the active games, but also intellectual.

In this regard, we have carried out an experimental study of the subjective evaluation of realizability of cultural and educational values in an urban of university youth. The evaluation was conducted using the following criteria: cognitive activity, creative activity, readiness to perception, emotion.

As a method we use personal interviews with research participants. The study involved the senior students and graduate of the architectural and design department (the average age of the participants — $21,8 \pm 1,8$). The total number of participants - 74 people.

For the analysis of perception of the various educational and cultural image of the city we used a visual method of investigation using photographs. Participants were shown two groups of photographs of the urban environment of the city of Kazan. The first group of

photographs showed the actual state of urban space. On the second - were represented by the same fragments, but containing different cultural and educational elements of creating a computer. The aim of the aspect analysis was to identify of ability to sensory-emotional evaluation of the urban environment of the participants, manifestation of motivation of cognitive activity, motor and vegetative reactions and emotional cues. Also recorded a new semantic orientation of fragments of the urban environment.

Research has shown that the specific organization of space and the substantive content of the cultural and educational urban environment can generate the optimal level of motivation for cognitive development. Thus, the emotional reaction (filling the space of the city cultural and educational elements) acts as an emotional motivator, influencing the formation of the cognitive processes.

Research has shown a positive emotional response to changes in the urban space, that cultural and educational values directly affect the creative behavior.

For the organization of cultural and educational urban environment following categories of substantive content and spatial solutions are offered:

- regulatory motion
- prevent unwanted behavior
- prompting the correct behavior
- refers to the history
- showing the natural sciences
- enlightening
- developing aesthetic culture
- causing emotional and aesthetic response
- developing the ecological consciousness
- forming a cultural tolerance

Bibliography

1. Riabov O.R. "Anti-crime design subject-spatial environment", Bulletin VEGU, Ufa, 2014 N1 (69): 97-101
2. Riabov O.R., Mikhailov S.M., Sotnikov A.V "Ergonomics of urban spaces", Design Review, Kazan, 2013 N1-3: 110-115
3. Sibgatullina I.F. Psychological security, culture and quality of life in the metropolis. (2nd ed., Kazan, New School, 2011)
4. Mastenitsa E.N. "The cultural space of the city as a subject of study and the object of knowledge: an interdisciplinary approach", Petersburg studies: Collection of scientific articles, Vol. 3, 2011: 128-147.
5. Smagin B.A. "The socio-cultural urban environment and development of the personality", City and Culture. Collection of scientific papers, SPb., 1992: 35-41.

УДК 371

Сабиров А. Г.

д. филос. н., профессор кафедры философии и социологии
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга
E-mail: agsabir@list.ru

ПРОБЛЕМА СООТНЕСЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ОБЪЕКТИВНОСТИ И ЦЕННОСТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Аннотация: в статье исследованы способы реализации в преподавании

социально-гуманитарных дисциплин принципов объективности и ценности. Обоснована возможность их гармоничного сочетания. Рассмотрены условия обеспечения научно-обоснованного соотношения передаваемых объективных знаний с их субъективной ценностной оценкой.

Ключевые слова: объективность, ценность, соотношение, проблема, преподавание, социально-гуманитарные дисциплины, высшее учебное заведение,

Sabirov A.G.

Doctor of Philosophy., Professor of Philosophy and Sociology
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
E-mail: agsabir@list.ru

**PROBLEM OF CORRELATION OF THE PRINCIPLES OF OBJECTIVITY
AND TSENNOSTNOSTI IN TEACHING SOCIAL AND HUMANITARIAN
DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

Abstract: The article examines how the implementation of the teaching of social and humanitarian disciplines the principles of objectivity and value. The possibility of their harmonious combination is proved. The conditions for providing science-based ratio transmission of objective knowledge of their subjective value judgments.

Keywords: objectivity, value, correlation, problem teaching, social and humanities, higher education institution.

В современной педагогической и философской литературе активно разрабатываются различные способы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях. Наиболее часто речь идет о знаниево-ориентированном, практико-ориентированном и компетентно-ориентированном подходах к их преподаванию. Подчеркивается, что приоритетным способом сейчас становится практико-ориентированный подход [1-5]. Реже речь заходит о ценностно-ориентированном подходе, о его соотношении с другими подходами, о соотношении принципов объективности и ценности в преподавании данных дисциплин. По моему мнению, проблема соотношения принципов объективности и ценности в преподавании социально-гуманитарных дисциплин требует более глубокой разработки. Решению указанной проблемы посвящена данная статья.

Преподаватели социально-гуманитарных дисциплин организуют учебно-воспитательный на базе многих принципов: объективности, всесторонности, взаимосвязи, развития, конкретности, историзма, системности, ценности и т.д. Наиболее важное значение в настоящее время приобрели принципы объективности и ценности.

Принцип объективности требует от преподавателя рассматривать социальное явление и процессы, как существующие независимо от субъекта, его желаний, стремлений, установок, интересов, пристрастий, ценностных ориентаций. Как писал М.Вебер, «в аудитории преподаватель должен в наши дни, прежде всего, обучить студента...умению дистанцироваться при изучении научной проблемы, в частности подавлять потребность выставлять на первый план свои вкусы и прочие качества, о которых его не спрашивают» [6, с. 552]. С точки зрения этого принципа важно раскрыть объективные закономерности, которые определяют процессы социального развития; осуществить нетенденциозный подбор фактов, опираться на изучение только неопровержимо доказанных фактов; обобщать факты на основе практически доказанной и непротиворечивой теории, изучать каждое социальное явление и социальный процесс в их многогранности, противоречивости, взаимосвязанности с другими явлениями.

Принцип ценности требует от преподавателя рассматривать социальные явления и процессы в интерпретированном виде, в зависимости от его желаний,

стремлений, установок, интересов, пристрастий, ценностных ориентаций. Как отмечал, М.Вебер, преподаватель также «должен уметь осознанно или неосознанно соотносить явления действительности с универсальными «ценностями культуры» и в зависимости от этого вычленять те связи, которые для нас значимы» [7, с. 380]. С точки зрения этого принципа важно раскрыть субъективные способы интерпретации социальных явлений и процессов социального развития; понять механизмы трактовки тех или иных фактов; изучить каждое социальное явление в его взаимосвязи с интересами субъекта.

Соотнесение принципов объективности и ценности осуществляется в настоящее время преподавателями социально-гуманитарных дисциплин двумя основными способами:

– ориентация на приоритетность принципа объективности над принципом ценности (обеспечение принципа свободы знаний от ценностных оценок: преподаватели стремятся передать объективные знания о социальных явлениях и процессах, излагают на своих занятиях только доказанные факты, не соотносят их со своими идеалами, представлениями о добре и зле, морали и безнравственности);

– ориентация на приоритетность принципа ценности над принципом объективности (обеспечение принципа соотнесения знания с ценностной оценкой: преподаватели стремятся передать интерпретированные ими самими знания о социальных явлениях и процессах, излагают на своих занятиях факты, оценивая их с точки зрения соотнесения со своими идеалами, представлениями о добре и зле, морали и безнравственности).

В идеале преподаватели социально-гуманитарных дисциплин должны признавать приоритетность принципа объективности над принципом ценности и стремиться к ценностной нейтральности, т.е. соблюдать принцип свободы знаний от ценностных оценок. Обусловлено это тем, что основной формой знания, которое преподаватели передают студентам, является истина (знание, которое соответствует объективной социальной реальности). Однако быть ценностно нейтральным в преподавании социально-гуманитарных дисциплин (соблюдать принцип свободы знаний от ценностных оценок) чрезвычайно сложно. Обусловлено это тем, что преподавание социально-гуманитарных дисциплин всегда идеологизировано и субъективизировано. Идеологизации преподавания указанных дисциплин способствуют принадлежность преподавателей социально-гуманитарных дисциплин к определенной идеологии и социальный заказ, регламентирующий их работу в вузе. Субъективизации преподавания указанных дисциплин способствуют принадлежность преподавателей социально-гуманитарных дисциплин к определенной научной или педагогической школе, системе коммуникации, конвенциям, а также различие целей, к которым они стремятся (подробнее об этом, см. [8]).

В реальности преподаватели социально-гуманитарных дисциплин являются носителями ценностей. Ценности необходимы им для определения целей, которые они перед собой ставят. Ценности выступают для них интерпретациями, в которых преподаватели выражают свои предпочтения. Поэтому они, как правило, рассматривают изучаемые факты и теории с точки зрения их значимости для человека и общества, проявляющейся в социальной деятельности и социокультурных отношениях. Они дают субъективную оценку социальным явлениям. Часто это приводит в преподавании социально-гуманитарных дисциплин к искажению истины, к тенденциозности в изложении материала, к произвольному подбору фактов, к отходу от объективного отражения социального явления или социального процесса. Для того, чтобы ценностный подход в преподавании не способствовал искажению социальной действительности необходимо его гармоничным образом соотнести с принципом объективности, т.е. обеспечить достижение научно-обоснованной, разумной пропорциональности в соотнесении передаваемых студентам объективных знаний со своей субъективной ценностной оценкой; интерпретировать знания о социальных

явлениях и процессах на основе общепризнанных критериев, излагать на своих занятиях факты, оценивая их с точки зрения соотнесения с общечеловеческими идеалами, представлениями о добре и зле, морали и безнравственности.

Обеспечение гармоничности в соотнесении принципа объективности с принципом ценностности возможно при соблюдении следующих условий:

1) понятийное определение всех терминов, применяемых при рассмотрении социального явления и социального процесса, выступающих предметом изучения (понятия должны быть научными, четкими и не допускать разночтения);

2) объективное рассмотрение социального явления и социального процесса, выступающих предметом изучения (анализ предмета изучения таковым, какой он есть на самом деле в реальной действительности);

3) рассмотрение истории появления изучаемых социальных явлений и социальных процессов (анализ причин появления предмета изучения);

4) ориентация на современный уровень научного знания, отражающий изученность предмета рассмотрения (применение знаний, имеющихся в современной науке);

5) всесторонний охват изучаемого явления с целью выявления его сущности и основных функций (рассмотрение изучаемого предмета с точки зрения выявления всех его свойств);

6) системное рассмотрение предмета изучения (рассмотрение изучаемого предмета во всех его взаимосвязях с другими элементами системы);

7) рассмотрение социального явления и социального процесса в развитии (анализ существования предмета изучения в прошлом, настоящем и будущем);

8) рассмотрение социального явления и социального процесса в контексте конкретных и исторических, объективных и субъективных условий (анализ существования предмета изучения в определенной исторической эпохе и культурном пространстве);

9) соотнесение реального состояния изучаемого социального явления и социального процесса с их должным (идеальным) состоянием (при анализе предмета изучения важно не выдавать желаемое за действительное);

10) рассмотрение изучаемых социальных явлений и социальных процессов в сочетании как позитивных, так и негативных их характеристик (анализ предмета изучения с точки зрения его положительных и отрицательных свойств, важно при этом выявить удельный вес значимости позитивности и негативности их характеристик);

11) беспристрастный подбор фактов, раскрывающих содержание и значение социального явления и социального процесса (рассмотрение всей совокупности известных фактов, причем, как писал М.Вебер, подбор фактов необходимо осуществлять и таких «и в первую очередь – таких, которые неудобны для него лично» [6, с. 552]);

12) рассмотрение всех существующих теорий, интерпретирующих данные факты (анализ всех теорий, раскрывающих сущность и интерпретирующих предмет изучения);

13) соблюдение профессионально ответственного отношения к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин (профессиональная ответственность – это обязанность преподавателей качественно отбирать передаваемые студентам знания, отвечать за их интерпретацию, добросовестно выполнять свои профессиональные функции и отвечать за свои поступки перед педагогическим сообществом (подробнее, см., [9]);

14) сохранение критического отношения к пониманию излагаемого материала (признание возможности ошибок в объяснении предмета изучения);

15) восприятие критики со стороны других преподавателей социально-гуманитарных дисциплин (спокойное восприятие критики своих оппонентов);

16) проведение постоянных дискуссий и организации обмена информации среди преподавателей социально-гуманитарных дисциплин (допущение обсуждения излагаемого материала);

17) ориентация на принцип отсутствия монополии на истину (подчеркивание относительности многих истин);

18) обеспечение плюрализма точек зрения на излагаемый материал (признание множественности точек зрения по предмету изучения).

Перечисленные условия должны учитываться преподавателями социально-гуманитарных дисциплин при раскрытии всех изучаемых тем. Методика учета этих условий является универсальной. Для наглядности рассмотрим учет этих условий при изучении общей для многих социально-гуманитарных дисциплин конкретной темы «Права и свободы человека». Данный учет выглядит следующим образом:

- определение понятий «человек», «права человека», «свободы человека»;
- рассмотрение прав и свобод человека в реальном состоянии;
- рассмотрение истории появления и развития прав и свобод человека;
- раскрытие прав и свобод человека с точки зрения современных социально-гуманитарных наук;
- анализ всех характеристик прав и свобод человека;
- анализ прав и свобод человека как элемента системы общественных прав и свобод;
- рассмотрение прав и свобод человека в развитии;
- рассмотрение прав и свобод человека в контексте конкретных и исторических условий;
- сравнение реального состояния прав и свобод человека их должным (идеальным) состоянием;
- рассмотрение позитивных и негативных характеристик прав и свобод человека;
- обеспечение беспристрастного подбора фактов о правах и свободах человека;
- рассмотрение всех существующих теорий по правам и свободам человека;
- обеспечение критического отношения к теориям прав и свобод человека;
- допущение дискуссии и обмена информацией по проблеме прав и свобод человека;
- указание на отсутствие монополии на истину по правам и свободам человека;
- допущение плюрализма мнений по правам и свободам человека и т.д.

Таким образом, в преподавании социально-гуманитарных дисциплин необходимо, во-первых, гармоничным образом соотнести принципы объективности и ценности, во-вторых, рассматривать социальные явления и процессы одновременно как существующие независимо от субъективных интересов преподавателя, и существующие в интерпретированном виде, в зависимости от его субъективных интересов, в-третьих, стремиться к ценностной нейтральности за счет соблюдения основных условий обеспечения научно-обоснованного соотношения передаваемых объективных знаний с их субъективной ценностной оценкой.

Список литературы:

1. Брызгалина Е.В. Компетентный подход и будущее социогуманитарного образования / Вестник ВГТУ. – 2013. – С. 162 – 169.
2. Просалова В.С. Концепция внедрения практико-ориентированного подхода / Интернет-журнал «Науковедение». – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/10pvn313.pdf> (дата обращения: 16.02.2015).
3. Сабилов А.Г. Возможности практико-ориентированного подхода в преподавании гуманитарных и экономических дисциплин в педвузе // Казанская наука. – 2015. – № 10. – С. 316 – 318.
12. Сабилов А.Г. Механизм реализации практико-ориентированного подхода в

преподавании дисциплин гуманитарного и экономического цикла в педагогических вузах России // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы XI международной научно-практической конференции (27 февраля 2015 года). Ч.1. - Прага: Изд-во WORD PRESS, 2015. - С. 396 – 399.

13. Сабиров А.Г. Практико-ориентированный подход в преподавании социально-философских дисциплин как способ модернизации современного педагогического образования // Образование: традиции и инновации: Материалы XII международной научно-практической конференции (8 октября 2015 года). Ч.1. - Прага: Изд-во WORD PRESS, 2015. - С. 440 – 443.

5. Вебер М. Смысл «свободы от оценки» в социологической и экономической науке / Избранные произведения. – М.: Прогресс. – 1990. – С. 547 – 601.

6. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания / Избранные произведения. – М.: Прогресс. – 1990. – С. 345 – 416.

7. Сабиров А.Г. Философия социально-гуманитарных наук. – Елабуга, Изд-во ЕИ КФУ, 2006. – 55 с.

8. Сабиров А.Г. Философия науки. – Елабуга, Изд-во ЕИ КФУ, 2006. – 63 с.

УДК 378

Сабирова Ф. М.¹, Дерягин А. В.²

¹к.ф.-м.н., доцент кафедры физики и информационных технологий
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

fmsabir@mail.ru

²к.п.н., доцент кафедры физики и информационных технологий
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

aleksder1961@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО
ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ МЛАДШИМИ
ШКОЛЬНИКАМИ В РАМКАХ ПРОЕКТА
«ДЕТСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Аннотация. Статья посвящена опыту использования элементов технологии проблемного обучения в ходе преподавания физики детям младшего школьного возраста в рамках проекта Елабужского института Казанского федерального университета «Детский университет». На примере лекции «Откуда берется электричество?» и лабораторно-практического занятия «Источники электрического тока» рассмотрена реализация конкретных проблемных ситуаций, побуждающих детей к изучению науки о природе – физике.

Ключевые слова: проблемное обучение, учебная ситуация, младший школьник, физика, электричество, заряд, источник.

Sabirova F. M.¹, Deryagin A. V.²

¹K.Sc.M. D., associate Professor of the Department of physics and information technology Federal state Autonomous educational institution "Kazan (Volga region) Federal University", Russia, Elabuga

fmsabir@mail.ru

²K.p.N., associate Professor in the Department of physics and information technologies Federal state Autonomous educational institution "Kazan (Volga region) Federal University", Russia, Elabuga

aleksder1961@mail.ru

USE OF ELEMENTS OF TECHNOLOGY OF PROBLEM TRAINING WHEN STUDYING PHYSICS BY YOUNGER SCHOOL STUDENTS WITHIN THE CHILDREN'S UNIVERSITY PROJECT

Abstract. The article is devoted to the experience of the use of problem-based learning technology elements in the teaching of physics to children of primary school age in the project Yelabuga Institute of Kazan Federal University "Children's University". For example, a lecture entitled "Where does the electricity?" and laboratory employment "Sources of electric current" considered the implementation of specific problematic situations that encourage children to learn about the nature of science - physics.

Keywords: problem training, educational situation, younger school student, physics, electricity, charge, source.

Развитие интереса детей к физике и технике на сегодняшний день является актуальной проблемой [1], решить которую, на наш взгляд, представляется возможным с помощью создания проблемных ситуаций, реализующихся как в ходе научно-популярных лекций, так и лабораторно-практических занятий в малых группах младших школьников. Проблемное обучение – «обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки» [2]. Привлечение детей к поискам путей решения поставленной учебной проблемы поддерживает познавательный интерес [3]. Благоприятной основой для создания проблемных ситуаций являются занятия, проводимые в рамках проекта «Детский университет». Образовательный проект Казанского (Приволжского) федерального университета «Детский университет» рассчитан на детей от 8 до 14 лет, который в Елабуге работает на базе Елабужского института КФУ с 2011 г. [4]. Он успешно реализуется наряду с другими проектами, рассчитанными для школьников разного возраста: «ИнтелЛето», «Летняя физико-математическая школа» [5]. Занятия «Детского университета» проводятся по многим дисциплинам: литература, математика, химия, физика, астрономия, история, право и ряде других.

Авторами статьи проводились систематические лекционные и практические занятия по физике с детьми младшего школьного возраста, большинство из которых еще не были знакомы с учебным курсом физики. Поэтому на первом этапе перед детьми ставилась задача ответить на основной вопрос: «Что изучает физика?» Понятно, что, исходя из определения «Физика – наука об окружающем нас мире», необходимо, помимо представления физического определения того или иного явления, подвести их к примерам из повседневной жизни, и, тем самым подчеркнуть: знаем мы физику или нет, все, что происходит вокруг нас, подчиняется фундаментальным законам природы. Лекционные и практические занятия по физике в рамках проекта проводятся по определённой тематике: «Физика вокруг нас», «Как открывали атом», «Откуда берется электричество?», в ходе которых описываются разнообразные явления и формулируются физические законы. Естественным образом они подкрепляются наглядными экспериментами, а также выясняется проявление того или иного утверждения применительно к окружающему нас миру.

Так, само название темы лекции «Откуда берется электричество?» представляет собой формулировку проблемы, решив которую, дети с помощью преподавателей приобретают новое знание. Широкие возможности для создания проблемных ситуаций предоставлены на лабораторно-практическом занятии «Источники электрического тока», призванном для закрепления новых знаний. На лекции, сопровождаемой наглядными иллюстрациями и анимационными видео, дети знакомятся с основными этапами развития представлений об электричестве: от античности до сегодняшнего дня.

Преподаватель рассказывает о происхождении понятий «электрон», «электричество», «заряд», «разряд», «батарея», о существовании двух видов электричества – положительном и отрицательном.

Первой проблемной ситуацией является поиск ответа на вопрос: как же человек научился использовать электричество? Для того, чтобы подвести к ответу на него, преподаватель знакомит их с историей создания устройств, с помощью которых наблюдались электрические явления: «кондуктор» Герике, электрофорная машина, электроскоп, лейденская банка, а также источников электрической энергии, начиная от гальванического элемента Вольта, генераторов переменного тока, заканчивая современными термо- и фотоэлементами.

Большой интерес вызывает у детей изучение истории использования электричества, ведь первоначально оно применялось для освещения, а первым попытался получить яркий источник света с помощью электрической дуги русский физик В.В. Петров. Затем младшие школьники знакомятся с основными принципами устройств, используемых в практике освещения: изобретениями Яблочкова, Лодыгина, Эдисона, люминесцентными и светодиодными лампами, историей строительства электрических станций. Так, первая электрическая станция в мире была запущена в 1882 году в Нью-Йорке. В России первая станция была построена в Петербурге в 1886 году для освещения Зимнего дворца.

Затем маленьким слушателями «Детского университета» задается вопрос: а когда в их родном городе Елабуге появилось электричество? Рассуждая об этапах развития электрических представлений, некоторые дети приходят к выводу, это возможно было в 20 веке, а некоторые считают, что в 19-м, но не раньше, чем в Петербурге. А потом с интересом узнают, что, оказывается, Елабуга стал одним из первых электрифицированных российских городов: в нашем городе электростанция была построена в 1902 году инженером-механиком Федором Стахеевыми предназначалась для освещения главных улиц города, а также здания строящегося епархиального училища, ныне главного здания Елабужского института КФУ, в стенах которого и проходят занятия «Детского университета».

Таким образом, в такой вполне доступной форме, создавая проблемные ситуации, можно заинтересовать младших школьников изучением такого широко используемого и знакомого им физического явления, как электричество. А в заключение лекции маленьким слушателям вручается рабочая тетрадь с вопросами и заданиями, которые они должны выполнить к практическому занятию. Например, нужно отгадать загадки:

К дальним сёлам, городам
Кто идёт по проводам?
Светлое величество! Это ... ()
По тропинкам я бегу,
Без тропинки не могу.
Где меня, ребята, нет,
Не зажжётся в доме свет. ()
Дом – стеклянный пузырек,
А живет в нем огонек.
Днем он спит, а как проснется,
Ярким пламенем зажжется. ()

Затем выполнить домашнее задание: проделать дома опыты и объяснить

1. Возьмите пластмассовую расческу, расчешите ею сухие чистые волосы (свои или мамы), поднесите ее
 - к мелким кусочкам бумаги;
 - к тонкой струйке воды из крана.
2. Надуйте резиновый шарик, потрите его о сухие чистые волосы или

шерстяную одежду и поднесите к потолку.

Опыт показал, что изложенный исторический и отчасти теоретический материал вполне гармонично ложится в основу практических занятий. Например, после лекции «Откуда берется электричество?» дети работают в малых группах на лабораторно-практическом занятии, посвященном теме «Источники электрического тока». В начале занятия дети отчитываются по заданиям, сформулированным в рабочей тетради, вместе с преподавателем повторяют пройденный материал, также в виде рассуждений и анализа заданных преподавателем вопросов: Что такое электрический ток? Как взаимодействуют одноименные заряды, а как – разноименные? После формулировки ответов на поставленные вопросы ребята узнают, что существует два вида электризации: электризация трением и индукция. Первый вид электризации наблюдается в повседневной жизни и природных явлениях. При проведении практического занятия дети на опыте убеждаются, что если потереть одно тело о другое, то тела приобретают заряды разных знаков. Преподаватель показывает опыты по электризации трением, поясняет, что много лет назад условились считать заряд, появляющийся при электризации трением на эбонитовой палочке или янтаре отрицательным, а на стеклянной палочке – положительным.

Всякая информация успешно подкрепляется примерами из наблюдений в окружающей природе. В этом случае уместно задать вопрос: «Где в природе вы наблюдали подобные явления?» И постепенно подвести детей к ответам на вопросы: Почему, когда гладите кошку, нередко вы ощущаете легкое покалывание рук, слышите характерный треск или щелчки, а в темное время суток – видите искры. Почему аналогичное явление вы наблюдаете, когда снимаете с тела синтетическую одежду? Дети без труда отвечают, что это электрические разряды, получаемые за счет трения рук о шерсть животного или тела об одежду.

Однако у маленьких студентов «Детского университета» вызывает затруднения вопрос, почему во время грозы наблюдаем молнию и слышим раскаты грома, хотя они неоднократно встречались с этим явлением. Выдвигая разные предположения, порой даже фантастические, они вместе с преподавателем выясняют, что облака, двигаясь в атмосфере, электризуются, причем приобретают отрицательный электрический заряд, и, как только накопится значительное количество заряда, то он стекает на землю. Далее преподаватель задает вопрос: Почему в грозу слышны раскаты грома, которые следуют за молнией? Выясняется, что мощный электрический разряд разогревает вблизи себя атмосферу, а это сопровождается расширением воздуха и созданием звуковой волны. Затем преподаватель задает вопрос: Почему раскаты грома следуют с запаздыванием. Наводящая информация о значениях скоростей света и звука помогает понять детям, что именно различием скоростей распространения света и звука объясняется запаздывание между моментом, когда сверкнула молния и раздались раскаты грома. Вместе со школьниками преподаватель выясняет, для чего на бамперах легковых автомобилей крепятся резиновые ленты, а на грузовых автомобилях, перевозящих легко воспламеняемые грузы (бензин, горючий газ и т.д.) цепи – соединяющие кузов автомобиля с землей, для чего устанавливаются громоотводы, конструкция которых не изменилась аж с 17-го века.

Далее преподаватель знакомит детей со вторым видом электризации – индукцией. На практическом занятии демонстрируется следующий опыт: на электрическую лампочку устанавливается сначала металлическая линейка, затем пластмассовая, причем так, чтобы в обоих случаях линейка находилась в равновесии. Если пластмассовую расческу наэлектризовать и поднести к металлической линейке, то дети видят, что линейка начинает вращаться, приближаясь к расческе за счет притяжения разноименных зарядов. Ставится вполне логичный вопрос: откуда же на изначально нейтральной линейке появились заряды? Дети сами приходят к выводу, что этот вид электризации является электризацией индукцией, то есть наведенной. Далее

следует пояснение преподавателя, которые оказываются вполне понятны маленьким слушателям: электризацию индукцией можно объяснить на основе микроструктуры вещества. В металлах – имеются свободные электроны, которые могут свободно перемещаться. Когда к незаряженной металлической линейке подносят заряженное тело (расческу), электроны смещаются либо к подносимому заряженному телу, либо от него, в зависимости от знака его заряда, в результате линейка приобретает заряд противоположного знака и начинает притягиваться к заряженному телу (расческе).

А теперь предлагается новый опыт: вместо металлической линейки устанавливается деревянная линейка и задается вопрос: «Как же поведет себя деревянная линейка?» Удивительно, что поведение металлической и деревянной линейки одинаково, несмотря на то, что они изготовлены из разных материалов, ведь известно, что металл – это проводник электричества, а дерево электричество не проводит, то есть дерево – изолятор, или, на языке физики, диэлектрик. Выясняется, что в диэлектриках, таких как пластмасса или дерево, ни положительные, ни отрицательные заряды не могут свободно перемещаться. Но, оказывается, что, когда заряженное тело подносят к диэлектрическому телу, конфигурация молекул, из которых состоит диэлектрик, искажается таким образом, что его поверхность, обращенная к заряженному телу, окажется заряженной, причем знак заряда станет противоположным.

В ходе практического занятия, организованного с малыми группами школьников, демонстрируются опыты с электрофорной машиной, об истории создания и конструкции которой дети узнали, прослушав лекцию «Откуда берется электричество». В этой машине механическая энергия преобразуется в электрическую энергию: диски этой машины приводятся во вращение в противоположных направлениях, и в результате трения щеток о диски на кондукторах машины накапливаются заряды противоположного знака. Дети вместе с преподавателем Детского университета наблюдают сильный разряд, сопровождающийся громким щелчком. Оказывается, это модель природных явлений, многократно наблюдаемых маленькими слушателями: это молния и гром в миниатюре.

Далее преподаватель знакомит детей с устройствами, предназначенными для обнаружения наэлектризованности тел: султанчиками, электроскопами и электрометрами, показывает на примере использования этих устройств ту или иную степень наэлектризованности тел: расчески, линейки и др. Естественным продолжением занятий является знакомство с принципом действия гальванических элементов химического элемента тока на примере демонстрации модели первого источника тока: в прозрачный сосуд помещаются медный и цинковый электроды, подключенные к гальванометру. Если налить в сосуд соленую воду, то стрелка амперметра отклоняется, показывая ток, который появляется за счет химической реакции электродов в электролите. Это аналог гальванического элемента, например, батарейки от карманного фонарика.

Познакомившись с принципом действия простейшего источника электрической энергии, как правило, дети сами создают проблемную ситуацию, задав естественный вопрос: «Откуда берется электричество в розетке?». Для того, чтобы ответить на него, рассматривается несложное устройство, представляющий собой физический маятник. На лабораторном штативе в верхней части подвижно закреплена велосипедная спица, нижняя часть которой ввинчивается в сердечник катушки электромагнитного реле. К выводам катушки припаивается светодиод, а в основании штатива закрепляется магнит. Если вывести этот маятник из равновесия, то возникают колебания, при этом катушка проходит вблизи постоянного магнита, и светодиод ярко вспыхивает. Преподавателем делаются пояснения, что наблюдается электромагнитная индукция, лежащая в основе современных источников электрической энергии – электрических генераторов.

Прежде чем познакомить детей со следующим источником электрической

энергии, преподаватель задает вопрос: «Можно ли энергию света преобразовать в электрическую энергию?» Дети начинают вспоминать, что оказывается есть такие устройства в электронных игрушках, калькуляторах и пр. Преподаватель подводит детей к определению понятия фотоэлемента как устройства, преобразующего световую или солнечную энергию в электрическую. Чтобы продемонстрировать принцип действия фотоэлементов, к элементу солнечной батареи подключается светодиод от сувенира «светящийся кубик льда». Если поднести этот элемент к окну или иному источнику света – светодиод начинает переливаться разными цветами. Фотоэлементы являются альтернативными источниками электрической энергии, которые в настоящее время нашли широкое применение в быту и производстве.

Таким образом, опыт преподавания в рамках проекта «Детский университет» показал, что для повышения интереса к физике на занятиях с младшими школьниками необходимо использовать элементы проблемного обучения, сочетая самостоятельную поисковую деятельность детей с усвоением готовых выводов науки об окружающем мире, проводя при этом параллель между законами физики и встречающимися в повседневной жизни природными явлениями, устройствами и закономерностями. В итоге привлекается внимание ребенка на начальном этапе обучения, возбуждается познавательный интерес, активизируется его мыслительная деятельность, направленная на изучение явлений природы.

Список литературы:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 218-219.
2. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Таткнигоиздат, 1972. С.288-289.
3. Петрова Е.Б., Сабирова Ф.М. Фестиваль школьных учителей в Елабуге// Физика в школе. - 2015. - № 8. - С. 46-48.
4. Шурыгин В.Ю. Особенности реализации педагогических проектов для школьников в Елабужском институте КФУ // Академическая наука –проблемы и достижения: материалы VIII Международной научно-практической конференции, 15–16 февраля 2016, Т. 1. – North Charleston, SC, USA: CreateSpace, 2016. – С. 79–82.
5. Шурыгин В.Ю., Дерягин А.В. Развитие технических способностей одаренных детей во внеклассной работе // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №2; URL: <http://www.science-education.ru/108-8773>.

УДК 37.03+378

Савина Н. Н.

канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: nanikosavina@mail.ru

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Аннотация: В статье рассматриваются возможности применения дидактической системы проблемного обучения в решении сложных задач развития человека, обусловленных вызовами нового века и, в частности, в процессе подготовки будущего учителя к профессионально-исследовательской деятельности. Особый акцент при этом сделан на выявленном М.И. Махмутовым сходстве методов научного познания и проблемного обучения и той роли, которую он отводил исследовательскому принципу

в обучении. Кроме этого, раскрывается опыт применения проблемного обучения в процессе подготовки студентов педагогических специальностей высшей школы к профессионально-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: проблемное обучение, учитель, исследовательская деятельность, студент, методы обучения, методы научного познания.

Savina N.N

cand. ped. , professor of pedagogy FGAOU IN

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

Россия, г. Елабуга

E-mail: nanikosavina@mail.ru

**DEVELOP THE CAPACITY OF PROBLEM-BASED LEARNING AND ITS
IMPLEMENTATION IN TEACHING
TRAINING OF FUTURE TEACHERS AND RESEARCHERS**

Abstract: The paper presents the applying possibility of problem-based learning didactic system to solve complex problems of human development, due to the challenges of the new century and, in particular, in the process of the future teacher's training to professional research activities. Special emphasis is made on the revealed by M.I. Makhmutov similarity between methods of scientific knowledge and problem-based learning, and the role he assigned to the research principle in training. In addition, the experience of applying of the problem-based learning in the course of training of undergraduates of the pedagogical specialties to the professional research activities is disclosed.

Keywords: problem-based learning, teacher, research activity, student, teaching methods, methods of scientific knowledge.

Многие вызовы XXI века обращены преимущественно к интеллектуально-творческой деятельности современного человека. Происходящие в мировом сообществе прорывные научные открытия, ускоренное появление новых гуманитарно и экономически эффективных наукоемких технологий, снижение доли физического труда и быстрый прирост интеллектуальной элиты свидетельствуют о том, что человечество приняло новые вызовы, осознает востребованность как индивидуального, так и совокупного высокого творческого потенциала человека и нарабатывает новый социальный и профессиональный опыт. Уровень и темпы его формирования во многом зависят от способности каждого систематически учиться, заниматься самостоятельной творческой деятельностью, позволяющей добывать новые знания и запускать их в технологический оборот в сфере своей профессиональной деятельности. Специалист нашего времени должен быть готов к повышению её качества, самостоятельному решению неординарных проблем, проявлению мобильности и т.д., то есть к тому, что обеспечивает его способность не только к жизненному самостоянию, но и к профессиональному движению вперед в современных конкурентных условиях жизни.

Усиление интеллектуальной и научной составляющих профессиональной деятельности человека обуславливают необходимость серьезно заняться развитием его интеллектуально-творческих способностей. Настало время осмысления и мобилизации всех теоретических ресурсов, а также наработанного педагогического опыта для решения этой проблемы. Одним из таких ресурсов является дидактическая система проблемного обучения, особую роль в разработке которой сыграл яркий представитель Казанской педагогической школы академик М.И. Махмутов. Еще в 70-е годы прошлого века он прозорливо писал о необходимости перестроить учебный процесс и направить усилия на развитие интеллекта школьников, активизацию их мыслительной деятельности, иными словами на наращивание умственных сил обучающихся. В своем исследовании он предположил возможность повышения научного уровня обучения,

воспитания познавательной самостоятельности и развития творческих способностей учащихся и внес весомый вклад в решение этих задач. Особое значение М.И. Махмутов придавал умственному поиску путей решения проблем и развитию творческих способностей, определяющих сущность проблемного обучения.

Известно, что задачами проблемного обучения являются обучение системе умственных действий для решения нестереотипных задач; формирование умений вести поиск путей решения проблем, видеть проблему и осознавать её, формулировать или переформулировать проблему, опыта творческой деятельности; развитие творческого воображения обучающихся, индивидуальных способностей, а также способностей открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования, анализировать факты, самостоятельно формулировать определения понятий, правил, закономерностей и т.д., применять ранее усвоенные (известные) способы решения проблем в новой учебной или жизненной ситуации (перенос, перебор и анализ фактов, нахождение связей нового с ранее изученным и т.п.); способность находить новые способы решения учебных проблем (определение возможности решения, обобщение и конкретизация результатов анализа фактов и т.д.) и др.

Решение этих задач является условием развития способностей к применению логических законов и правил, овладению обучающимися стратегиями и тактикой самостоятельной интеллектуально-творческой деятельности, повышению качества их умственной деятельности, усвоению ими путей и процесса получения новых знаний. Уже этот широкий спектр задач проблемного обучения и возможности их решения в ходе его реализации в учебно-воспитательном процессе свидетельствует о достаточно большом потенциале рассматриваемого вида обучения в плане развития теоретического, критического, интуитивного видов мышления, творческого воображения, умственного поиска и др., востребованных в настоящее время в процессе реализации таких новых культурных практик, как инновационная, проектная и исследовательская.

Особый интерес для нас представляют возможности проблемного обучения содействовать подготовке обучающихся к исследовательской деятельности. В связи с этим специфическое значение имеет рассмотрение М.И. Махмутовым логического аспекта соотношения научного исследования и проблемного учения, в процессе которого он ссылается на работы М.А. Данилова и М.Н. Алексева, вычленивших сходства и различия научного познания и обучения. Так, М.Н. Алексеев считает, что принципиального различия в познании взрослых и детей нет и приводит следующие сходства между ними: 1) и познание, и обучение являются по существу творческой исследовательской деятельностью, поскольку связаны с анализом, сопоставлением, отысканием причин; 2) и в познании, и в обучении имеется момент закрепления, усвоения приобретенных знаний; 3) и познание, и обучение прямо опираются на практику [1, с. 39]. Он же придерживается мнения о том, что научное познание и обучение отличаются тем, что обучение, в отличие от научного исследования, всегда осуществляется под руководством учителя; ученик имеет дело непосредственно с наукой, со знаниями, и опосредованно – с объективным миром; ученик изучает только «основы наук», а не всю науку; он усваивает результаты научного развития, а для ученого научное знание – нечто уже усвоенное, используемое лишь как база для дальнейших научных открытий. По мнению М.И. Махмутова основное различие между этими процессами состоит в различии путей (чувственного и рационального) познания [3, с. 246]. В результате обобщения передового педагогического опыта, он пришел к выводу о том, что основная трудность в активизации учебно-познавательного процесса связана с активизацией мыслительной деятельности учащихся в процессе изучения теоретического материала. Следовательно, необходимо искать и действительные пути их опосредованного, теоретического «открытия» [3, с. 249]. В связи с этим М.И.

Махмутов, устанавливает связь между логикой научного исследования и логикой проблемного обучения, которая, по его мнению, состоит в том, что в обоих процессах и ученый, и ученик как исследователи имеют дело с проблемой и гипотезой. Их применение в учебном процессе, как утверждает М.И. Махмутов, является решающим условием внесения в него принципов научного исследования, которое характеризуется творчеством [3, с. 254].

Проблемное обучение, по мнению М.И. Махмутова, представляет собой дидактическую систему, включающую специфическое сочетание приемов и методов преподавания и учения, которому присущи основные черты научного поиска [3, с. 288]. Поэтому рассматривая методический аспект взаимосвязи научного исследования и проблемного обучения, М.И. Махмутов уделил особое внимание методам науки и методам обучения и рассмотрел взаимосвязь основных методов и приемов научного исследования (наблюдение, эксперимент, сравнение, гипотеза, аналогия, моделирование, индукция и дедукция и др.) с методами, применяемыми в обучении. Анализируя их применение в процессе обучения учащихся он пришел к выводу о том, что в школьном обучении преобладает применение учителями такой формы познания, как движение мысли учащихся от чувственно-конкретного к абстрактному, которая предшествует движению мысли от абстрактного к конкретному, что считается важнейшей формой теоретического познания, способствующей раскрытию сущности исследуемого объекта. При этом М.И. Махмутов отмечает, что: 1) в школьной практике чаще применяется индукция, чем дедукция, что снижает эффективность процесса учения; 2) учитывая то, что учащиеся старшего школьного возраста уже владеют абстрактными понятиями, можно считать, что они готовы к овладению этими методами научного познания и к осуществлению учебного исследования. Кроме этого, он обращал внимание на то, что методы обучения – это преимущественно методы действия учителя, а не ученика. Тогда как новая дидактическая система предполагает раздельную классификацию методов преподавания и методов учения. Сближение методов обучения и методов научного познания должно, считал он, идти: 1) по линии методов учения и методов научного исследования; 2) методы учения должны не механически копировать методы научного исследования, а включать основные элементы их структуры [3, с. 267]. Наиболее эффективными методами учения являются те, которые содержат в себе исследовательский принцип, утверждал он. К таким методам относятся частично-поисковый и исследовательский методы обучения, направленные на поиск способов решения и решение проблемы [3, с. 270].

Исследовательский принцип лежит в основе и учебного, и научного исследования и одинаково относится к исследовательской деятельности и ученика, и ученого. Разница между ними состоит в возрасте школьника, исследование которого, по мнению М.И. Махмутова, является «имитацией научного исследования, подражанием ему, а не копированием или повторением». Он добавляет, что исследование школьника может считаться повторением только в психологическом аспекте [3, с. 264]. Рассматривая исследовательский принцип как общую закономерность познания путем самостоятельной мыслительной деятельности, выдающийся дидакт утверждал, что этот принцип должен лежать в основе теории развивающего обучения [3, с. 264-265].

В последние годы существенно изменились цели, задачи и характер профессиональной деятельности учителя. Процессы усиления интеллектуальной и научной составляющей имеют прямое отношение и к ней. Изменилось и отношение учителей-практиков к профессионально-исследовательской деятельности и к организации исследовательской деятельности школьников. Так, если в 90-е годы прошлого столетия практически все учителя придерживались мнения о том, что учитель не должен заниматься исследовательской деятельностью, то результаты анкетирования, проведенного нами среди учителей Республики Татарстан во второй

половине 2015 года (424 человек), свидетельствуют о том, что 71,93% опрошенных учителей в настоящее время считают, что учитель должен заниматься исследовательской деятельностью, а 65,09% учителей-практиков еще и проявляют интерес к этому виду деятельности. Скорее всего, эти изменения произошли под влиянием таких внешних факторов, как усиление конкуренции в образовательной среде и переход средней общеобразовательной школы на реализацию ФГОС ООО нового поколения. Известно, что исследовательская деятельность способна содействовать повышению качества управления учебной деятельностью обучающихся, а, следовательно, и эффективности профессиональной деятельности учителя. Что касается ФГОС ООО, то он предусматривает решение задачи организации интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества, проектной учебно-исследовательской деятельности обучающихся [4, с. 7, 26-27; 5, с.7, 10, 17; 6, с. 85-98, 102-103]. Для решения этой задачи выделены, подлежащие формированию у обучающихся такие виды универсальных учебных действий, как общеучебные, логические и регулятивные, фактически включающие методы научного познания или их элементы [7, с. 68-69].

Мы убеждены в том, что учитель, сам не наработавший опыт применения методов научного познания и осуществления исследовательской деятельности в студенческие годы и в процессе непосредственно профессиональной деятельности, не может эффективно обучить этому учащихся. Не случайно не допускают до работы по новым ФГОС ООО учителей, не прошедших специальные курсы повышения квалификации. Следует учесть, что опыт профессионально-исследовательской деятельности, который можно справедливо отнести к опыту высокоинтеллектуальной деятельности, формируется в течение длительного времени и процесс его формирования должен иметь осознанный характер. В связи с этим, очевидным становится целесообразность его формирования в системе высшего профессионального образования, в том числе в процессе подготовки будущих бакалавров. В пользу применения проблемного обучения в высшей школе говорит и остро стоящая проблема обеспечения преемственности между процессами обучения в средней общеобразовательной и высшей школе. Сформированный у школьников в процессе школьного обучения опыт выполнения универсальных учебных действий и интеллектуальный потенциал может быть потерян в ходе традиционного обучения в вузе.

В процессе осуществления педагогической подготовки будущих учителей-исследователей мы применяем чаще всего два типа проблемных ситуаций: 1) ситуации, которые возникают тогда, когда студенты сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. При этом будущие учителя сталкиваются с фактом недостаточности имеющихся у них знаний. Осознание этого факта студентами возбуждает у них познавательный интерес и стимулирует к поиску новых знаний;

2) проблемные ситуации, способы решения которых, студенты не знают, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, то есть в случае осознания студентами недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

Для решения проблемных ситуаций этих типов применяются такие методы проблемного обучения, как эвристические и исследовательские задания, поисковый метод учения, эвристическая беседа, исследовательский метод и такие частнометодические приемы создания проблемных ситуаций, как проблемный вопрос, заранее запланированные ошибки (содержащие противоречия), прием ложного утверждения, аргументация, проблемная задача, теоретическое или практическое задание и др. Так, начиная с первого курса, наши студенты получают задания исследовательского характера. Например, выявить при каких условиях формы

внеклассной работы и их содержание могут стать событием для учащихся. Затем объединить все условия, выявленные членами группы, в один перечень, разработать основания для деления их на группы и классифицировать. На втором курсе по теме «Методы обучения» (семинарское занятие) как основной метод обучения мы используем эвристическую беседу, состоящую из 48 вопросов, 29 из которых, т.е. 60,4% имеют проблемный характер. К ним можно отнести, например, следующие вопросы: какая сторона метода обучения (внешняя или внутренняя) определяет эффективность метода обучения и почему? Назовите самый главный критерий, по которому в настоящее время определяется ценность применяемого метода обучения? От чего зависит «активность» или «пассивность» методов обучения? Каковы признаки активных методов обучения и др.

Особое внимание мы уделяем формированию вопросительной активности будущих учителей. Знакомим их с различными видами и типами вопросов, даем задание составить вопросы по изучаемой теме. После анализа составленных студентами вопросов, обращаем их внимание на развивающий потенциал проблемных вопросов и мотивируем к составлению вопросов этого вида. Затем студенты получают задание составить исследовательские вопросы и т.д. Усложнение заданий и их выполнение, во-первых, возбуждает у студентов силы к преодолению интеллектуальных трудностей и, во-вторых, является механизмом управления развитием личности студента.

В процессе выполнения заданий проблемного характера у студентов развиваются выявленные В.И. Андреевым [2, с. 76-79] интеллектуально-логические (способность анализировать, сравнивать, выделять главное, давать определения, доказывать, классифицировать и т.д.) и интеллектуально-эвристические (способность выдвигать идеи и гипотезы, видеть противоречия, переносить знания и умения в новую ситуацию, критичность мышления и др.) способности, высокий уровень развития которых является важной предпосылкой успешной исследовательской деятельности. Кроме этого, в результате применения системы проблемных заданий у студентов формируются исследовательские компетенции. Они учатся выявлять закономерности и причинно-следственные связи, видеть проблемы, применять в процессе выполнения заданий методы научного познания, выявлять сходства и различия в определениях изучаемых понятий и т.д. и, таким образом, у них формируется опыт исследовательской деятельности, который затем находит применение и закрепление в процессе работы над курсовыми и дипломными работами.

Особо одаренные студенты выходят за пределы курсовых или дипломных работ. Они справляются со многими более сложными исследовательскими задачами, которые перед ними ставит преподаватель, и нарабатывают интересный и солидный исследовательский материал. У них начинает проявляться инициатива и, что следует особо отметить, заметным становится их стремление к интеллектуальному саморазвитию и самореализации. В результате этого, у студентов повышается публикационная активность и интерес к участию в конкурсах научных работ.

Список литературы:

1. Алексеев М.Н. Сущность процесса обучения // Советская педагогика. – 1965. – №1. – С. 37-47.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань, 1988. – 238 с.
3. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: Татарское книжное издательство, 1977. – 551 с.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.
5. Профессиональный стандарт. Педагог. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 24 с.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от

действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.

7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

УДК 3702

Салехова Л. Л.

д.п.н., профессор кафедры образовательных технологий и информационных систем в филологии ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет» Россия, г.Казань

E-mail: salekhova2009@gmail.com

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ CLIL: ПРОБЛЕМА
ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО
СОДЕРЖАНИЯ И ВТОРОГО ЯЗЫКА**

Аннотация: В статье обсуждаются вопросы интеграции изучения предметного содержания и неродного языка в технологии CLIL. Предлагается рассматривать их в рамках социально-конструктивистского подхода, в котором роль учителя заключается в поддержке обучающегося при решении когнитивных задач в пределах «зоны ближайшего развития».

Ключевые слова: двуязычие, билингвальное обучение, Content and Language Integrated Learning

Salekhova L. L.

Ph. D, professor Kazan Federal University, Russia, Kazan

E-mail: salekhova2009@gmail.com

**CLIL EDUCATIONAL TECHNOLOGY: PROBLEM OF INTEGRATING
CONTENT LEARNING WITH SECOND
LANGUAGE ACQUISITION**

Abstract: The article discusses the integration of subject content and teaching non-native language in CLIL technology. It is proposed to consider them in the framework of the socio-constructivist approach in which the teacher's role is to support the student in solving cognitive tasks within the "zone of proximal development".

Keywords: bilingualism, bilingual education, Content and Language Integrated Learning

Ключевым моментом для понимания образовательной технологии Content and Language Integrated Learning (CLIL) является признание того факта, что каждый студент или учащийся является разумной и образованной личностью. Однако, попав в ситуацию общения на иностранном языке (или на неродном языке), многие учащиеся и студенты оказываются неспособны в полной мере продемонстрировать свои когнитивные возможности и знания в предметной области (математике, физике, строительстве, педагогике, медицине и т.д.), так как не владеют академическим языком. Возникла идея минимизировать эти трудности, интегрировав обучение предметному содержанию с изучением неродного (или иностранного) языка, был разработан так называемый интегрированный предметно-языковой подход. Термин Content and Language Integrated Learning (CLIL) был впервые использован Д. Маршем в 1994 году. Согласно Д. Маршу о понятии интегрированного предметно-языкового обучения можно говорить в тех случаях, дисциплины или определенные темы в рамках данных

дисциплин, изучаются на иностранном языке и при этом преследуются две цели: изучение содержания данной учебной дисциплины и одновременное изучение иностранного языка [3]. Особое значение в CLIL приобретает содержание учебной дисциплины, в то время как в других методиках обучения иностранному или неродному языку, содержание учебной дисциплины служит иллюстрацией изучаемых языковых структур.

Остановимся подробнее на обсуждении вопроса интеграции изучения предметного содержания и языкового материала в технологии CLIL.

Понимание предметного содержания изучаемой дисциплины в контексте CLIL намного глубже и разнообразнее, чем простой выбор дисциплины из традиционной школьной учебной программы или вузовского учебного плана. Определяющими могут стать контекстные факторы, такие как квалификация учителя или преподавателя, языковая поддержка, возраст учеников и социальные требования среды обучения. Другими словами, точный выбор зависит от специфики учебного заведения. Предметное содержание в модели CLIL может быть тематическим, межпредметным, междисциплинарным. Оно может касаться, например, темы гражданства, исследования проблемы изменения климата, «углеродного следа» или Интернета; межпредметные исследования могут изучать проблемы здоровья в обществе, воду или геноцид; междисциплинарная работа, основанная на общей теме в изучении нескольких предметов, может, например, привести к проектированию экологичного дома; а в теме гражданства могут быть выделены такие глобальные проблемы, как изучение рас, глобальной связи или межконтинентального обучения. Таким образом, CLIL дает возможность выйти за пределы обычной учебной программы, что позволяет повысить культурный кругозор, качество обучения, профессиональные навыки и ускорить развитие. Конкретный характер этих возможностей будет зависеть от того, на что делается акцент в CLIL: на изучение предметного содержания или иностранного (неродного) языка, или оба направления в равной степени являются важными. Однако независимо от того, что является доминирующим в данном вопросе – предмет или язык – взаимосвязь между ними должна быть сохранена.

Существуют различные модели реализации данной образовательной технологии, они представлены в таблице 1.

Таблица 1
Модели CLIL

«Мягкий» CLIL	Цель CLIL	Время	Контекст
	Расширение языкового материала	45 минут один раз в неделю	Отдельные темы профильных дисциплин преподаются в рамках языковых дисциплин
	Модульное преподавание	15 -25 часов в семестр	В рамках профильных предметов на иностранном языке преподаются отдельные модули
«Жесткий» CLIL	Частичное погружение, слияние предметом	50% от всех аудиторных занятий	Половина всех учебных дисциплин преподаются на иностранном языке

Совершенно очевидно, что все учебные планы и программы имеют свои цели и задачи, но они формулируются и рассматриваются в контексте преподавания предмета, а не его изучения. В психолого-педагогической литературе обсуждаются различные педагогические подходы. Доминирующая образовательная модель акцентирует внимание на передаче знания, согласно которой эксперт (учитель) передает информацию и навыки в «банк памяти» обучаемого (ученика). В этой модели первостепенное значение имеет преподаватель. Альтернативные, социально-

конструктивистские подходы к образовательному процессу подчеркивают важность студенческого опыта и активного вовлечения учеников в процесс обучения, а не пассивного процесса получения знаний.

Социально-конструктивистский подход сосредотачивается на интерактивном обучении, где главную роль играет сам обучаемый. Этот подход требует социального взаимодействия между учениками и учителями, студентами и преподавателем, а также поддержки в процессе обучения кем-то более «опытным» или же разработанными учебными материалами. Л. С. Выготский [4] ввел термин «зона ближайшего развития» (ЗБР), чтобы описать процесс обучения, которое стимулирует развитие способностей отдельных обучающихся при условии оказания им соответствующей поддержки и под руководством преподавателей. В моделях, сформированных социально-конструктивистскими подходами, роль учителя или преподавателя заключается в содействии при решении когнитивных задач в пределах ЗБР человека, причем уровень необходимой поддержки определяет преподаватель в процессе развития обучающихся.

Преподаватели CLIL должны продумывать, как вовлекать студентов или учащихся в управление своим собственным обучением. Это, в свою очередь, подразумевает, что обучающиеся должны осознавать необходимость развития собственных метакогнитивных умений и навыков, таких, например, как «умение учиться».

Поэтому, для организации эффективного обучения в CLIL, необходимо принять во внимание не только уровень знаний и академической подготовки учеников, но также уровень развития их когнитивных навыков. Эффективное изучение предметного содержания дисциплины должно строиться не только на определенных знаниях и навыках в рамках учебного или тематического плана, но также на умениях применить их посредством креативного мышления, решения задач и когнитивных навыков. Молодым людям не только нужна база знаний, которая постоянно растет и изменяется, они также должны знать, как использовать эти знания в течение жизни. Они должны научиться думать, рассуждать, делать обоснованный выбор и находить творческий подход к решению проблемы, они должны быть квалифицированы в решении задач и креативном мышлении, чтобы построить собственную когнитивную структуру, через которую можно интерпретировать значение и понимание. Обучение должно быть системным и легко применимым на практике, обучающиеся должны научиться брать на себя ответственность за управление своим собственным обучением.

Вышеперечисленные аргументы о важности развития когнитивных навыков являются главными в CLIL. После публикации в 1956 году таксономии Б. Блума [2], описывающей в общих чертах шесть различных мыслительных процессов, классификация различных типов мышления стала предметом больших дискуссий. В 2001 А. Андерсон и Д. Крэтцоль [1] опубликовали обновленную версию таксономии Блума, добавив «измерение знаний» к «измерению когнитивных процессов» Блума. Это несложное соединение мыслительных процессов и знаний находит отклик в осмыслении изучения предметного содержания в модели CLIL. Измерение когнитивного развития основано на оценке мыслительных навыков низшего порядка (знание, понимание и применение) и мыслительных навыков высшего порядка (анализ, оценка и синтез). Каждый из них является неотъемлемой частью эффективного обучения. Измерение знаний служит основой для исследования различных типов знания: концептуального, фактического и метакогнитивного.

Рассмотрев теоретические аспекты изучения предметного содержания, перейдем к исследованию изучения языка (неродного или иностранного) в технологии CLIL.

В CLIL студенты должны уметь использовать иностранный или неродной язык для изучения предметного содержания, а не грамматики. Но вопрос остается открытым: как обучающиеся могут использовать язык с этой целью, если они не знают, как это делать? Другими словами, в модели CLIL существует опасность игнорирования

фундаментальной роли языка в процессе обучения, что может привести к обычному преподаванию на другом языке. Но обучение предметному знанию на иностранном языке отличается от интегрированного изучения языкового материала и предметного содержания. Преподаватели иностранного языка и преподаватели предметники должны сотрудничать, чтобы создать новую предметную лингводидактику, необходимую для реальной интеграции формы и функции в преподавании языков. Предметным содержанием нужно управлять педагогически, реализуя его потенциал для изучения второго или иностранного языка. Различные модели и их характеристики представлены в таблице 1.

В статье, опубликованной в 1997, Мохэн и ван Нээрссен [4] выдвинули целый ряд различных предположений по формированию основы педагогических взглядов, когда язык используется в качестве средства изучения предмета. Авторы обрисовывают в общих чертах предположения для взаимосвязанного изучения предмета и языка следующим образом: в изучении языка важны и значение и форма; диалог не только выражает значение, диалог создает значение; языковое развитие продолжается в течение всей жизни, особенно в процессе обучения; когда личность открывает для себя новые области знания, она открывает тем самым новое в области языка и значений.

М.Свейн [5,6] в своих исследованиях Канадских программ погружения, приводит веские аргументы в пользу того, чтобы сделать акцент на форме в изучении предметного содержания. Она предлагает, чтобы ученикам были предложены задачи, для решения которых требуется, чтобы они сосредоточились на сложных грамматических формах, которые могут использоваться в определенных ситуациях. Так как языковая теория обучения может быть несовершенной моделью для изучения предмета, Свейн также предупреждает что, изучение предмета должно стимулировать студентов к использованию всех функциональных аспектов языка и формировать понимание того, каким образом языковая форма связана с предметным материалом. Интеграция языка в знания предметной области и навыки мышления требуют систематического контроля и планирования [7].

На основе этих предположений можно сделать вывод, что CLIL не ставит выбор между значением или формой, а подразумевает их баланс, который определяется различными факторами в специфических моделях CLIL.

Список литературы

1. Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (eds) A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York: Longman.
2. Bloom, B.S. (ed.) (1956) Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York: Longman.
3. Coyle Do. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers [Electronic resource] // URL: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf (date of access: 3.02.2016).
4. URL: <http://www.psychologies.ru/glossary/08/zona-blijayshego-razvitiya/> (дата обращения 17.02.2016)
5. Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320-337
7. Салехова Л.Л. Когнитивные издержки билингвального обучения /Л.Л. Салехова// Филология и культура. -№ 2 – 2015. –С. 314-320.

Салимова Д.А.

д.ф.н. проф., зав. кафедрой русского и контрастивного языкознания
Елабужского института ФГАОУВО «Казанский федеральный
университет» Россия, г. Казань, daniya.salimova@mail.ru

**ПОЧЕМУ БИЛИНГВИЗМ В ТАТАРСТАНЕ СЕГОДНЯ
РЕАЛЕН ТОЛЬКО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ?**

Аннотация: В статье излагается собственное видения автора известной проблемы двуязычия в Республике Татарстан. Делается попытка объяснить причины трудностей достижения двуязычия на практике, подчеркивается роль системы образования. Предлагается более упрощенная, но усиленная лингвокультурологическим подходом, система ведения занятий по татарскому языку.

Ключевые слова: Республика Татарстан, образование, билингвизм, родной язык, татарский язык, национальный компонент, русский как иностранный

Salimova D.A.

Doctor of Philology, professor, head of Department of Russian Language and
Contrastive Linguistics in Yelabuga Institute of Kazan (Volga region) Federal University,
Russia Yelabuga

**WHY IS BILINGVISM IN TATARSTANE TODAY REAL ONLY IN SYSTEM
OF EDUCATION?**

Abstract: In the article the own is expounded visions of author of the known problem of bilingualism in Republic Tatarstan. An attempt to explain reasons of difficulties of achievement of bilingualism in practice is done, the role of the system of education is underlined. The more simplified is offered, but increased lingvokul'turologicheskim approach, system of conduct of employments on the Tatar language.

Keywords: Republic Tatarstan, education, bilingualism, the mother tongue, Tatar language, national component, Russian as foreign

В одной из наших работ (монография «Двуязычие и перевод») мы подчеркнули: «Проблемы двуязычия и перевода настолько актуальны в наши дни, особенно в условиях мультикультурного общества, что доказывать и объяснять это «просто совестно», авторы»[1, с.3]. Наша многонациональная Республика Татарстан, которую по праву называют «спортивной», «туристической», «танцевальной» жемчужиной России (недавно благодаря новым музыкальным программам ОРТ и Россия-1, например, «Голос» и т.д., республика заявила о себе и как о поющей), является одним из субъектов России, где равноправно функционируют 2 государственных языка – русский и татарский. Республика есть относительно благополучный в экономическом плане регион, имеются огромные успехи в системе образования и науки; самое главное – в отличие от многих республик и областей России, Татарстан сохранил и село, которое и продолжает оставаться кузницей национальных кадров. Культура межнационального общения здесь складывалась и формировалась веками, и Республика Татарстан как полиэтническая республика представляет собой особый интерес и в социально-нравственном, и в научно-лингвистическом планах. Тем не менее, по-новому зазвучали вопросы, приобрели новые контуры языковые проблемы со второй половины 80-х годов XX века, приобретаю особую функциональную значимость. Принятие Декларации о государственном суверенитете в августе 1990-го года, Закона «О языках народов Республики Татарстан» в июле 1992-го года, принятие позже ряда государственных программ – все это говорит о серьезной языковой политике, проводимой на государственном уровне. Эти законы содействуют расширению сфер использования языков и тем самым оказывают целенаправленное воздействие на

языковую ситуацию. Тем не менее, нельзя не отметить, что сегодняшнее положение двуязычия в республике характеризуется нарушением баланса общественных функций контактирующих языков при юридически равном статусе. Иначе говоря, поэтапное ограничение сфер использования татарского языка способствовало снижению объема выполняемой им функции как средства коммуникации, что привело к уменьшению числа носителей языка. Если рассматривать феномен двуязычия в нашем регионе через призму психологического анализа, то можно предположить, что для Татарстана характерна доминантная модель взаимодействия в рамках татарско-русского двуязычия.

Многим жителям республики кажется, что достаточно и татарско-русского двуязычия, практически все татары владеют русским языком, при общении проблем не возникает, зачем же тогда, напрашивается вывод, русские должны изучать татарский язык. Уровень владения татарским языком у абсолютного большинства русских, несмотря на 10-11 лет обучения языку в школах (да и начиная с детского сада) крайне низок. Да и сами татары часто не знают своего родного языка, зачем русскому учить этот татарский – именно такое мнение у большинства русского населения республики.

Последние годы показывают, что число детей, обучающихся на татарском языке, уменьшается. В то же время вызывает тревогу ограниченность возможностей обучения на родном татарском языке детей-татар в регионах Российской Федерации. Как бы сильно ни работала система образования республики именно в плане реализации Закона о языках, сегодня говорить о реальном двуязычии практически невозможно. На наш взгляд, на то есть ряд причин, существенных и весомых в данном ракурсе. И не «знаменитая русская лень» (мол, русские не желают изучать татарский язык, о чем писали «смелые» татарские газеты в 90-е годы), и не «разрыв в цепи поколений говорящих на татарском языке», и не «усилившаяся рука московской власти» и т.д. (все цитаты из различных республиканских и региональных газет) занимают ведущие позиции в ряду таких причин.

Самой основной причиной, на наш взгляд, явилось введение в России Единых государственных экзаменов для выпускников школ. Вот так сошлись интересы и истинных русских национальных школ в России, сетующих на то, что введение ЕГЭ привело к снижению интереса к русскому языку и литературе у ребят, и для национальных школ, для которых русский язык является неродным. Так, введение ЕГЭ на русском языке исключительно для всех регионов и республик России, с несомненными позитивными тенденциями и факторами в образовании, сыграло и негативную роль именно в плане реального полноправного функционирования языков. Это при всем том, что в Татарстане на законодательном уровне особых проблем с реализацией обоих государственных языков не наблюдается.

Двуязычие в Татарстане можно с некоторой оговоркой отнести к явлениям на федеральном уровне, и оно фиксируется во всех сферах жизнедеятельности: образовании, транспорте, торгово-экономической, средств массовой информации и др. Основная нагрузка легла на плечи представителей системы образования и науки (детские сады, школы, вузы, научные институты). Большинство названий фирм, предприятий, магазинов, товаров, услуг, правовых документов, указателей и др. доводятся до потребителя на двух языках одновременно. В Казани на любом виде транспорта объявления звучат на обоих языках. Вместе с тем, следует признать, что прописанное в законе требование об использовании обоих государственных языков в равных объемах в самых разных сферах коммуникации, прежде всего в системе государственного управления, при оформлении внешней и внутренней визуальной символики и т.д. нередко выполняется лишь формально. В невыгодном положении оказывается прежде всего татарский язык. Так, например, законы изначально создаются на русском языке, затем переводятся на татарский язык; в городских вывесках, к сожалению, можно наблюдать многочисленные ошибки (тукталышы Кул Гали). Всё это

указывает на отсутствие чёткого механизма контроля полного и должного исполнения закона о государственных языках РТ со стороны государства.

Вторая причина, точнее, проблема, связанная с отсутствием реального функционирования двуязычия в РТ, заключается еще в том, что до сих пор не созданы условия для осознания необходимости знания татарского, он крайне слабо применяется в общественных сферах жизни. То, что мы часто называем в числе причин недостаточно подготовленную научно-теоретическую базу, уровень методической оснащённости, не полностью отвечающей современным инновационным условиям, нам кажется, это стремление «перевести стрелку». В республике создана прекрасная база – и методическая, и техническая, и инструментальная – для тех, кто хочет изучить татарский язык. Это республиканские программы, семинары, международные конференции по дву- и многоязычию, диссертационные исследования по татарскому языку, по педагогике и психологии, телепередачи для детей, для взрослых, например по переводу, это наша университетская программа онлайн «Ана теле». Это разные образовательные и культурно-развлекательные программы-конкурсы «Татарча сойлэшэбэз», «Тукай атналыгы», «Татар моны», «Татар егете», «Нечкэбил» и так далее. На все это тратятся огромные деньги из республиканского бюджета и средства спонсоров. Конечно, эти мероприятия способствуют поддержанию интереса к изучению татарского языка. Например, я знаю, что татарский язык через интернет изучает русская девушка Настя из Чехии, знаю, чтобы принять участие в конкурсе «Себер чибэре» девушка-татарка, в семье которой никогда на татарском не говорили, упорно стала изучать татарский язык.

Создан интерактивный интернет-учебник по татарскому языку «Татар теле Онлайн», созданы видео-уроки по татарскому языку [2]

Но нельзя не признать тот фактор, что все это дает крайне малопродуктивные результаты. Так как самой основной причиной-препятствием в реализации Закона о языках народов РТ является отсутствие высокой мотивации в изучении языка. Нельзя снимать ответственности в первую очередь с тех специалистов, кто заявляет о себе как о теоретике или методисте в этой области. Далеко не все издания и труды, освещающие проблемы социолингвистики или просто проблемы татарского языка, выдерживают такие требования. Отсутствие мотивации же можно «перебить» появлением желания изучить татарский язык, «потому что это интересно, полезно, потому что через язык я лучше познаю этот народ», потому что мне это надо самому.

Наше государство не создало механизмов для преодоления ситуации, в том числе законодательных, и оставило нас в подвешенном состоянии. Татарский и русский языки имеют одинаковый статус. На деле наблюдается настоящее превалирование русского языка как языка межнационального общения над татарским. Если представить ситуацию: это заседания Государственного совета, Верховного суда, различных конференций и официальных встреч, на них в основном говорят на русском, кто-то выступает на татарском и требует ответа на свои вопросы на русском языке. Юридически он прав, но ведь это противоречит морально-этическим нормам. Далеко не все присутствующие владеют татарским языком, и ставить их в неудобное положение (всем же известно, любой выступающий и любой специалист в республике знает русский язык, а значит его такая позиция – это или политический жест, или своеобразный протест) неоправданно. Поэтому выход здесь очень непрост: единственное, что можно рекомендовать как основной путь сохранения татарского языка, – это работа в семье, в учреждениях системы образования. Предложить же особую систему стимулирования знания татарского языка для всех специалистов (как это принято в ряде государств) в виде дополнительной надбавки к зарплате – путь небезболезненный, ибо в этом случае лучшие русскоязычные специалисты (русские, да и татары) могут почувствовать себя ущемленными в правах.

В то же время представим другую ситуацию: бабушка-татарка, всю жизнь

проработавшая на селе в колхозе дояркой (это реальный случай из жизни нашей знакомой, о чем я уже писала в республиканской газете), заболела и поехала в город показаться врачу. Русский терапевт, принимавший ее, так и не смог разговорить больную, потому что она очень плохо говорила по-русски и объяснить свои проблемы так и не смогла. Первое предложение ее было «Я пришла к тебе, сынок, из села, сорок километров» (в татарском языке глаголы «пришла» - «приехала» не различаются), а русский терапевт сразу начал со слов «Как же вы, бабушка в таком возрасте пешком ходите на такие далекие расстояния? Вам надо себя беречь» и совершенно сбил с толку эбине. Приехав к себе в деревню обратно, эби всем рассказывала: «Больше я никуда не поеду, не буду позориться, умру прямо здесь, нежели бегать по урыс врачам». Жалко бабушку, жаль нашу систему, жаль наш не совсем реальный билингвизм! Но ведь есть и другая правда! Специалистов-врачей обвинять тоже не приходится, сейчас такое сложное время: сокращаются штаты, один работает за двоих, бумажная волокита и отчетность – тройная, и как при этих условиях еще неродным языком заниматься!

Итак, самый надежный и толерантный путь в движении к истинному двуязычию – это вести целенаправленную и последовательную работу, выполнять систему мероприятий, нацеленных на то, чтобы вызвать интерес к татарскому языку, воспитать любовь и бережное отношение к нему, одним словом, добиться того, чтобы личность осознанно и сама (без принуждения) пришла к убеждению в том, что знать оба языка в РТ – это не только интересно и полезно, но и просто необходимо. Приходится еще раз констатировать очевидную истину: чтобы выучить язык, человек должен поставить себе такую цель и идти к этой цели последовательно. Пресловутый «человеческий фактор» (все зависит от личности учителя, личности обучаемого) и здесь определяется главным.

Лингвокультурологический подход, обращенность к знаковым татарским символам, должны стать первыми помощниками. Говоря по-другому и несколько упрощенно, учитель-методист должен стремиться вызвать интерес и любовь к татарскому языку через образ Соембикэ, Тукая и Яруллина; Сабантуй, Шүрәле, ставший символом татарского стола чәкчәк, бәләш, өчпочмаки, прекрасную татарскую народную музыку, через этнодеревни и др. – через все то, что нам всем нравится и нас объединяет. Имена известных всему миру татарских актеров, спортсменов, ученых – вот что может способствовать усвоению татарского языка! Обучающийся как бы включается, влюбляется в татарский мир, духовную и этнокультуру, поэтому уроки татарского языка станут совершенно не в тягость.

Несомненно лучший способ приблизиться к освоению второго языка – погрузиться в языковую среду, это общение с носителями языка. Языковые туры в другие страны, стажировки, в условиях республики «татарские» дни в школах, апрельская акция «Мин татарча сөйләшәм» – это самые эффективные пути освоения второго языка.

Если же нет возможности окунуться в другую языковую среду, то остается возможность симитировать, сыграть в нее. Например, чтобы приобрести навык говорения, надо ежедневно читать вслух и пересказывать вслух тексты (сначала небольшие, затем увеличить объем текстов). Так вырабатываются навыки артикуляции звуков, осваивается интонация-просодия другого языка. Чтение вслух помогает также закрепить выученные слова и выражения: их звучание, зрительный облик и значение увязываются в языковом сознании в единое целое. Весьма полезным является чтение вслух одного и того же текста, прочтенное несколькими дикторами. Например, нам известен случай (15 лет тому назад), когда татарский школьник выучил немецкий язык благодаря исключительно магнитофонным записям в исполнении диктора-женщины; когда же ему удалось побывать в Германии и послушать речь таких же школьников, как он, и речь мужчин, он в первые дни ничего не понимал. Ему пришлось заново осваивать навыки немецкой речи в исполнении других дикторов. Кроме чтения про

себя или вслух простых текстов, задачу можно усложнить мини-выступлениями на публике на разные темы. Так, сначала без зрителей, затем и при них постепенно вырабатываются навыки говорения на другом языке.

В сегодняшних условиях освоение второго языка, даже при отсутствии возможности общаться с носителями, дело очень простое: радио, телевидение, аудио- и видеоуроки, Интернет, электронные словари-справочники, интернет-издания и т.д. – все это позволяет изучение любого из известных языков считать вполне реальным. Наш Казанский федеральный институт выступил с новыми инициативами в обучении татарскому языку: это, что мы уже отметили, и Онлайн программы, это курсы татарского языка для пожилых граждан, это и регулярные телевизионные передачи, где идет обучению одновременно татарскому и английскому языкам. Так же мы работаем со студентами-иностранцами на занятиях по русскому языку; комбинация различных методов обучения: ролевые игры, работа в паре (иногда учителем становилась ученица и объясняла доступно простой материал, только что ею усвоенный), короткие презентации и мини-доклады ученицы, разнообразие игровых форм и, конечно, использование новейших дигитальных технологий обучения, программы с компьютерными приложениями, экспериментальные обучающие платформы, онлайн-обучение и полное погружение в новую языковую стихию, вечерние домашние занятия. Кроме аудиторных занятий, применялись общение в контакте.ru, смс, скайп-общение [3, с.300].

Вспомним, в 70-е годы много молодых людей выучили английский язык через рок-музыку, то есть повторять за диктором или актером слова, отрывки фраз, куплеты, целые тексты очень полезно. Главное при этом – возможность слушать разные голоса, разный темп речи. Эффективными являются лингафонные курсы со звуковым ключом: верный вариант, произнесенный после паузы и т.д. А сегодня одним из нововведений может послужить урок с помощью скайпа. Всё происходит примерно так же, как и в обычной школе и в работе обычных курсов по изучению неродного языка. Учитель и ученик сидят/стоят друг против друга, только между ними компьютерные мониторы. Они всё видят и слышат, картинку можно увеличить, при необходимости изменить направление веб-камеры. Также используется очень полезная функция скайпа, с помощью которой можно видеть экран учителя или показать свой. Эта функция используется на уроках «сочинение» и «ситуативные темы». Именно такой прием, наряду с другими, нами лично используется при обучении иностранных граждан русскому языку. Украсить или еще более эффективным сделать можно такие уроки-беседы под музыку, при разучивании простых песен на том или ином языке.

В Европе при изучении второго и третьего языка активно внедряется высокоэффективная система «Тандем»: это живое, чаще всего – Онлайн (через скайп) общение двух людей, носителей двух разных языков, каждый из которых заинтересован в совершенствовании языка своего собеседника. В наше время, сжатое и динамичное, когда каждый проведенный нами час должен идти целенаправленно на достижение результата, несомненно, такой вид работы является самым удачным.

Заметим, что технологии РКИ (русский как иностранный), европейские инновационные инструменты способны содействовать разработать самые разнообразные и интересные программы-методики по обучению татарскому языку, особенно в школьном, даже в дошкольном возрасте. В частности, необходимо исследовать не только особенности мышления и реакции детей-билингвов, но и уровень сбалансированности двух языков в их сознании и воздействие этого фактора на специфику мировосприятия, самопрезентации и самоидентификации билингвов, а также их интеграционный потенциал в глобальном и мобильном поликультурном сообществе.

Заставлять русских ребят писать на татарском диктанты, делать самые различные виды грамматического разбора, склонять по падежам существительные и

так далее – кроме протеста в душе русскоязычного школьника, ничего не дает. Может, как раз ограничиться программами, аналогичными РКИ, готовить детей-татар исключительно к устному общению и элементарным ситуациям коммуникации.

Возвращаясь к вопросу-названию данной статьи, подчеркнем, в Татарстане истинный амбилингвизм имеет место, правда, в основном среди татар, в совершенстве владеющих и своим родным, и русским языками. Будучи председателем государственной аттестационной комиссии в Челнинском пединституте, мне приходилось принимать экзамен по татарскому языку у русских девушек, получающих диплом учителя татарского языка. Истинные амбилингвы, таким образом, есть и среди татар, и среди русских. К чести наших руководителей заметим, приятно слушать речь наших первых лиц (Фарита Мухаметшина, Римму Ратникову, в условиях нашего вуза – И.Р. Гафурова, нашего директора Е.Е. Мерзон и других, безупречно чисто говорящих как на русском, так и на татарском языках. Было бы еще приятнее и в практическом плане эффективнее (вот он личный пример!) видеть и слушать выступления на татарском и наших руководителей русской национальности. Справедливости ради, отметим, что это скорее всего остается почти нереальным пожеланием.

Список литературы:

1. Интерактивный интернет-учебник по татарскому языку «Татар теле Онлайн»/ <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyy-internet-uchebnik-po-tatarskomu-yazyku-tatar-tele-onlayn>.
2. Салимова Д.А., Тимерханов А.А.. Двужычие и перевод: теория и опыт исследования. Монография. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 280 с.
3. Салимова Д.А. Взгляд русиста-татарки и ученицы-американки на отдельные трудности при обучении русскому языку как иностранному/ В сборнике: Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение/ Материалы III Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Р.Р. Замалетдинова; ответственные редакторы: Т.Г. Бочина, А.Ш. Юсупова; Редакционная коллегия: Р.Р. Залялова, Е.И. Колосова, Г.А. Набиуллина, И.А. Садыкова, Т.В. Уханова. 2014. - С. 297-301.
4. Шаяхметова Л.Х. Татарский язык для начинающих: интенсивный курс/ <http://www.tatknigafund.ru/books/2456/read?locale=ru>

УДК 004(075)

Сансызбаева А.Г.

главный специалист отдела методического обеспечения инновационного развития АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан

E-mail: sansyzbayeva.a@orleu-edu.kz

НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ: СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: Статья посвящена возможностям применения сетевых социальных сервисов в обучении. Обсуждается содержание понятия «сетевые социальные сервисы», указываются основные виды сервисов. Представляется система их образовательных функций.

Ключевые слова: Социальные сетевые сервисы, WEB 2.0, сервис Google, сервис LearningApps.org, онлайн-карты памяти Mindomo, сервис Animoto, сервис Prezi.

Sansyzbayeva A.

Senior Specialist of Department of Methodology
Branch of JSC National Center for professional development «Orleu»
institute for professional development of Zhambyl region
E-mail: sansyzbayeva.a@orleu-edu.kz

NEW HORIZONS: SOCIAL SERVICES IN THE EDUCATION

Abstract: The problem of application of networking social services in education is discussed. In the work the concept of “social networking services” is investigated and the main types of services are listed. The characteristics of networking services have been enumerated. The system of their educational functions has been represented.

Keywords: Social networking services. WEB 2.0, Google service, LearningApps.org service, Mind Mapping with *Mindomo*. Animoto, Prezi.

WEB 2.0 – это будущее образования

Наступивший XXI век – это век информации и научных знаний, а значит, и система образования должна решать принципиально новую глобальную проблему, связанную с подготовкой миллионов людей к жизни и деятельности в совершенно новых для них условиях информационного мира, мобильного мира. Следовательно, на сегодняшнем этапе развития общества необходимо в школах создавать образовательное пространство, в котором происходит формирование у детей качеств и умений 21 века.

Сегодня сложно встретить человека, который не знаком с интернетом. Количество людей, подключенных к всемирной Сети, ежедневно растет, и вместе с этим сам интернет динамично развивается. Никто не будет отрицать, что интернет заметно упрощает нашу жизнь. Не выходя из дома, мы можем найти книгу в электронной библиотеке, скачать новый фильм, прочитать онлайн-версию свежего номера газеты или журнала... Возможности всемирной сети сегодня активно стараются применять и в современном казахстанском образовании. Блоги, вики, социальные закладки, учебные сетевые сообщества нашли широкое применение в педагогической деятельности.

Основная задача повышения квалификации состоит в том, чтобы современный учитель мог работать с новейшими технологиями. В настоящее время повышение ИКТ-компетентности педагога является одной из приоритетных.

Современный урок выгодно отличается от уроков прошлых лет. Но для того чтобы урок был интересным, учитель должен владеть современными образовательными технологиями и средствами обучения. Социальные сервисы web 2.0 дают прекрасную возможность моделировать такие уроки. Не секрет, что сервисы WEB 2.0 в последнее время занимают лидирующие позиции в Интернет-технологиях.

Что же такое сетевой социальный сервис? Это сетевое программное обеспечение, поддерживающее групповые взаимодействия. Web 2.0 - на первый взгляд слово короткое. Но за таким коротким словом скрываются сервисы-онлайн, необходимые в работе каждого учителя. Здесь можно найти занятие на любой вкус: создание презентаций, фотоальбомов, работа по созданию учебных фильмов, обработка звука, работа с документами. Простота и надежность отличают эти сервисы.

Анализ существующих социальных сервисов показал, что для образовательных целей и повышения качества обучения наиболее эффективны следующие:

Сервис Google и его продукты (google.com). Этот достаточно простой сервис, он очень удобен в совместном использовании с учениками при организации групповой исследовательской деятельности. Google-формы удобны для тестирования учеников. Возможно создание карт, фотоальбомов, сайтов и много другого.

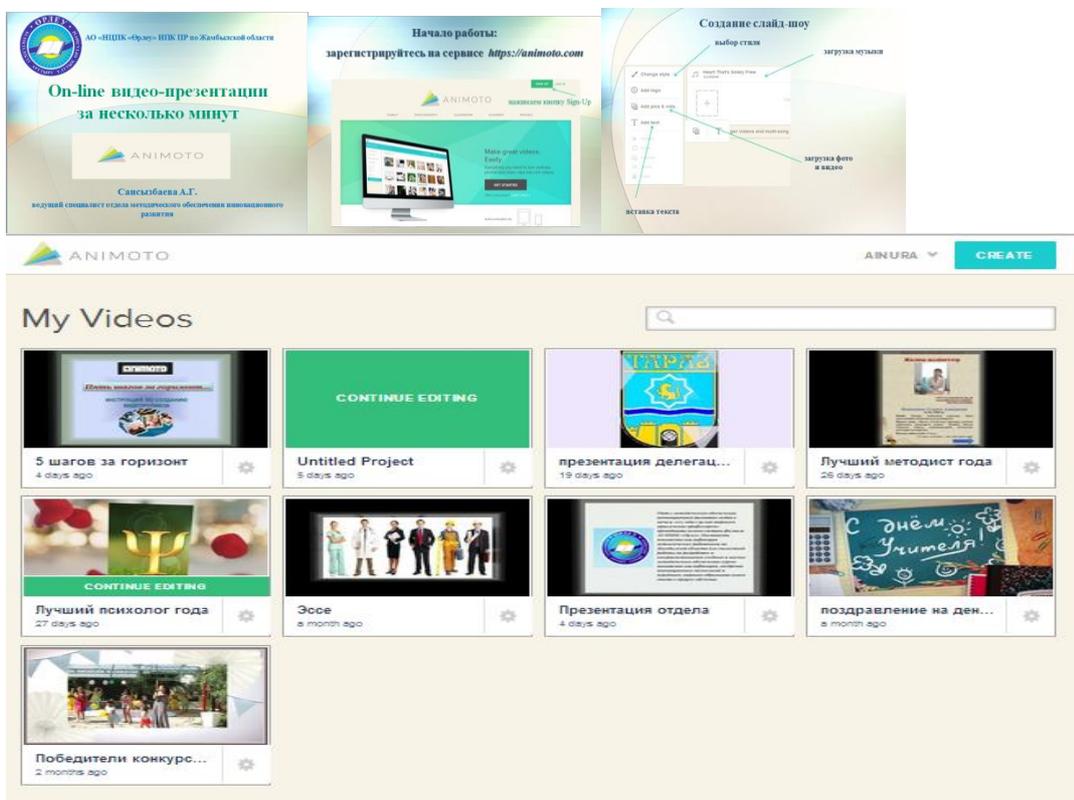




Прост, интересен и полезен для педагога и его учеников сервис LearningApps.org (learningapps.org). В сервисе реализуется возможность создавать разнообразные формы и типы интерактивных заданий. Веб-сервис LearningApps.org создан с целью поддержки учебного процесса с помощью интерактивных приложений.

Tagxedo - Creator Веб-сервис (www.tagxedo.com), позволяющий создать облако слов из текста, взятого с указанного URL (адрес веб-страницы) или введенного пользователем. Облако может быть представлено в различных формах и цветовых гаммах. Каждое слово в облаке при наведении на него курсора выделяется и представляется как гиперссылка.

Сервис Интернета для создания онлайн-карт памяти -Mindomo (www.mindomo.com). Любую информацию, с которой работает ученик, можно представить в виде яркой схемы на экране компьютера. Далее эту схему можно изменять, устанавливать связи между элементами, добавлять ссылки на Интернет – ресурсы, звук, видео, изображения, а также заметки.



Сервис Animoto (animoto.com) позволяет использовать изображения, видео и музыку для создания 30-секундных клипов.

Работа с социальными сервисами интересна и увлекательна, она повышает мотивацию к изучению той или иной темы, развивает коммуникативные способности обучающихся, повышает их ИКТ – компетентность.



Одним из лидирующих приложений для создания презентаций является сервис для создания и хранения презентаций Prezi (www.prezi.com). Вместо стандартных презентаций в стиле PowerPoint, сервис Prezi генерирует один гигантский слайд, который содержит всю презентацию целиком. Каждый элемент этого гигантского слайда можно увеличивать или уменьшать отдельно. При таком подходе утомительная работа со слайдами превращается в более динамичный процесс, проходящий в трехмерном окружении. Это онлайн-сервис для коллективной работы над презентациями. Одновременно в реальном времени над презентацией может работать до 10 пользователей. В этом сервисе удобно создавать исследовательский проект, творческие поисковые работы.

Данные сервисы отличает простота, доступность и надёжность, возможность создавать собственный контент как индивидуально, так и коллективно, использовать собранный материал off-line и on-line. Сервисы Веб 2.0 могут быть использованы для обучения: педагог с учащимися на базе бесплатных сервисов создают новый контент, учатся, результаты этой деятельности открыты для просмотра и изменения + осваиваются интернет-технологии. Это практически сетевой проект, для реализации которого у педагога есть неограниченные возможности. Работа с данными сервисами интересна, полезна и учителям, и ученикам. Использование Web-сервисов разнообразит учебный процесс, а за сетевым проектированием будущее.

УДК 378.112.1

Сафаргалиев М. Ф.

к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, г. Казань
E-mail: mfsafargaliev@kai.ru

**ОСОБЕННОСТИ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА
МЕХАНИЗМА ЭНДАУМЕНТА В ФИНАНСИРОВАНИИ
НЕКОМЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Аннотация: В статье предложен фандрайзинг как финансовый инструмент развития технического образования в России, выявлены особенности, оказывающие положительное и отрицательное воздействие на эффективность внебюджетных средств в образовании.

Ключевые слова: Эндаумент, фонды, благотворительность, высшее образование, технический университет, предпринимательство, некоммерческие организации.

Safargaliev F. M.

Ph. D, assistant professor
Kazan National Research Technical University named A. Tupolev
Russia, Kazan
E-mail: mfsafargaliev@kai.ru

**FEATURES AND LEGAL FRAMEWORK FOR FINANCING MECHANISM
ENDOWMENT IN NON-PROFIT ORGANIZATIONS**

Abstract: This paper proposes a fundraising as a financial instrument and technical

education development in Russia, the peculiarities of rendering of positive and negative impact on the effectiveness of extra-budgetary resources in education.

Keywords: endowment, foundations, charities, higher education, technical university, business, non-profit organizations.

В конце 2006 г. были приняты законы, регулирующие формирование целевых капиталов в России: Федеральный закон от 30.12.06 № 275-ФЗ «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций» (далее – Закон № 275-ФЗ) и Федеральный закон от 30.12.06 № 276-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций».

В отличие от разовых пожертвований, которые сразу направляются на благотворительные цели, целевой капитал формируется главным образом для того, чтобы стать долгосрочным источником, обеспечивающим финансовую стабильность образовательных организаций. Фактически это – инвестиционные активы, доходы от использования которых направляются на благотворительные цели и теперь освобождаются от налога на прибыль.

Из законодательного определения следует, что целевой капитал обладает всеми необходимыми признаками правового института:

- предметной направленностью (дополнительное финансирование некоммерческих организаций);
- наличием принципов регулирования (назначение средств, использование благотворительных средств в коммерческой сфере);
- наличием юридической конструкции (субъектный состав правоотношений, особые условия субъектных правоотношений).

Напомним, что государственные и муниципальные учреждения не могут быть собственниками целевого капитала. Согласно п. 4 ст. 2 Закона № 275-ФЗ собственником целевого капитала может быть только некоммерческая организация, созданная в организационно-правовой форме фонда, автономной некоммерческой организации, общественной организации, общественного фонда или религиозной организации. Специализированная организация – фонд создается исключительно для формирования целевого капитала, его использования и распределения дохода от целевого капитала в пользу иных получателей дохода от целевого капитала. Следовательно, единственными уставными видами деятельности специализированного фонда могут быть:

- формирование целевого капитала;
- использование целевого капитала;
- распределение дохода от целевого капитала.

Каких-либо иных видов деятельности фонд осуществлять не может. Такой фонд не вправе пользоваться и распоряжаться денежными средствами формируемого целевого капитала, за исключением помещения этих средств на банковский депозит на период до передачи их в доверительное управление управляющей компании.

Фонд целевого капитала наполняется преимущественно за счет благотворительных пожертвований. Он может инвестировать свои средства с целью извлечения дохода, однако обязан направлять весь полученный доход в пользу тех организаций, для поддержки которых он был создан. Отличием эндаумента от обычной благотворительной организации является строго целевой характер деятельности (как правило, эндаумент создаётся для поддержки какой-либо одной организации, например, определённого университета) и нацеленность на получение дохода за счёт инвестирования средств [1-5, 13-16].

Эндаумент призван обеспечить частичную независимость от разовых

пожертвований и иных добровольных поступлений; финансовую стабильность посредством получения гарантированного дохода; формирование долговременного источника финансирования определённой некоммерческой деятельности.

Преимуществом эндаумента является прозрачный характер его деятельности.

Средства эндаумент-фондов передаются в доверительное управление специализированным управляющим компаниям. Управлять средствами могут компании, имеющие лицензию на осуществление деятельности по управлению ценными бумагами или лицензию на осуществление деятельности по управлению инвестиционными фондами, паевыми инвестиционными фондами и негосударственными пенсионными фондами.

Мировая практика фондов целевого капитала насчитывает более чем 500-летнюю историю. Первый аналог современных эндаументов появился в 1502 году в Великобритании, когда леди Маргарет Бюфорт, бабушка короля Генри VIII, внесла пожертвования на создание кафедр богословия в университетах Оксфорда и Кембриджа.

Первые современные эндаумент-фонды появились в США в конце XIX — начале XX века; создавались они при университетах, больницах, библиотеках, театрах, музеях и других общественных учреждениях. И в настоящее время самые крупные эндаумент-фонды находятся в США. Так, например, активы фонда Гарвардского университета, распределенные среди 11 600 эндаументов, в пиковый для фонда 2008 год оценивались в 37,2 миллиарда долларов (после кризиса величина их уменьшилась примерно на 27%). Среднегодовая доходность эндаументов составляет примерно 10-12% и зависит, как правило, от состояния экономики. В годы подъема экономики доходность может достигать 30-40% и выше. В кризисные годы стоимость активов, как правило, снижается, это происходит в основном из-за снижения курсовой стоимости входящих в портфель ценных бумаг.

Наиболее известный международный эндаумент-фонд — Нобелевский — создан в конце XIX века. В соответствии с завещанием Альфреда Нобеля средства, вырученные от продажи его собственности, должны были быть вложены в надежные ценные бумаги, а премии ученым выдавались бы с процентов от прибыли. На момент смерти Нобеля его состояние оценивалось в современных ценах примерно в 212 миллионов долларов, сегодня же активы Нобелевского фонда превышают 500 миллионов долларов. Это позволяет ежегодно выдавать каждому лауреату Нобелевской премии не менее 1 миллиона долларов.

В России с инициативой создания эндаумент-фондов в начале 2006 года выступили российские бизнесмены, главным образом представители Российской ассоциации промышленников и предпринимателей. В том же году был принят закон "О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций", освободивший такие фонды от налогообложения доходов от инвестирования целевого капитала [6-8,12].

По данным некоммерческого партнерства грантодающих организаций "Форум доноров", по состоянию на 30 мая 2014 года в России зарегистрировано около 130 фондов целевого капитала. Чуть больше половины зарегистрированных фондов уже сформировали целевой капитал, остальные находятся в процессе привлечения пожертвований. Общий объем аккумулированного в фондах капитала составляет свыше 25 миллиардов рублей. Большинство фондов целевого капитала созданы для поддержки организаций в сфере образования и науки (71%).

Первый эндаумент-фонд, созданный в России — Фонд развития МГИМО, существующий с 28 марта 2007 года (официально зарегистрирован 24 августа 2007 года). Известные выпускники МГИМО Владимир Потанин, Алишер Усманов и Фаттах Шодиев стали первыми дарителями Фонда - они внесли по 5 миллионов долларов, уже "на старте" сформировав крупный капитал эндаумента.

Также одними из первых в России были созданы эндаумент-фонды для поддержки Московской школы управления СКОЛКОВО (дата регистрации - 29 марта 2007 года) и Высшей школы менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета (дата регистрации 18 июня 2007 года).

Первым фондом, сформировавшим целевой капитал в Сибирском федеральном округе и за Уралом, стал фонд "Эндаумент Новосибирского государственного университета". Фонд был создан выпускниками НГУ, официальная дата основания - 28 декабря 2007 года.

В декабре 2007 года ассоциацией "Развитие Сибирского федерального университета" сформирован Фонд целевого капитала развития Сибирского федерального университета.

В настоящее время самые крупные собственники целевых капиталов в России среди фондов поддержки вузов - Сколковский институт науки и технологий ("Сколтех"), МГИМО, Санкт-Петербургский государственный университет, Европейский университет в Санкт-Петербурге.

Эндаумент фактически формирует стабилизационный фонд развития университета на долгосрочную перспективу с тем, чтобы предохранить финансовый организм вуза от неизбежных рисков, являющихся результатом изменений условий рынка.

Ежегодные доходы от инвестирования его имущества могут быть направлены на зарплаты сотрудникам, стипендии студентам и аспирантам, финансирование исследовательских программ и программ финансовой помощи, которые дают возможность принимать способных студентов независимо от их платежеспособности. Целевой капитал может также использоваться для финансирования крупных инфраструктурных проектов вуза: например, создания нового библиотечного модуля, компьютерного класса, конференц-зала, спортивного зала, нового корпуса.

В российских условиях особый интерес представляет финансирование посредством вузовского эндаумента социальных проектов: страхования жизни, медицинского страхования, льготного ипотечного кредитования для преподавателей, сотрудников, студентов и выпускников; проектов по привлечению талантливой молодежи из регионов России и т. д.

Преимуществом эндаумента является прозрачный характер его деятельности. Поскольку средства эндаумента могут быть направлены только в ту организацию, для поддержки которой он создан, его невозможно использовать для минимизации налогообложения (когда налоги снижаются за счёт расходов, якобы идущих на благотворительность; это актуально для тех стран, где благотворительность не облагается налогом) [8-11].

Одной из основных целей ВУЗа в процессе своей деятельности является необходимость постоянно улучшать качество образования и в перспективе достичь уровня мировых стандартов. Выполнение этой задачи обычно осуществляется путем усиления практической направленности образования при взаимодействии с организациями, работающими в области специализации ВУЗа; более глубокого изучения теоретических основ преподаваемых в ВУЗе дисциплин; развития научной базы ВУЗа и превращения научных исследований в неотъемлемый компонент образовательного процесса.

Еще одним способом достижения цели улучшения качества образования можно признать наличие Попечительского совета ВУЗа.

Попечительский совет будет являться постоянно действующим консультативным органом ВУЗа, создаваемым в целях оказания содействия в решении актуальных задач развития учреждения как центра непрерывного образования для подготовки высококвалифицированных специалистов в выбранных сферах деятельности. Попечительский совет будет способствовать улучшению материально-

технического обеспечения учебно-методического комплекса, лучшему позиционированию ВУЗа в публичном пространстве, расширению взаимодействия ВУЗа с органами государственной власти и управления, активизации сотрудничества с бизнесом, включая международное сотрудничество. .

Попечительский совет должен быть создан по решению высшего органа управления ВУЗа – Ученым советом из числа представителей органов власти и управления, научных и образовательных учреждений, представителей деловых кругов, общественных объединений и иных лиц, заинтересованных в совершенствовании деятельности и развитии данного ВУЗа, в том числе, иностранных, а также представителей самого ВУЗа. Состав Совета, с непосредственным участием чиновников и представителей бизнеса, формируется так, чтобы он был способен обеспечить соответствие планов подготовки специалистов потребностям российской экономики.

Несомненно, фактором, развивающим тесные связи общества, бизнеса и государства, является сильная зависимость госсектора и частных предприятий от обеспеченности квалифицированными кадрами, в подготовке и повышении квалификации которых по-прежнему главную роль играет государственные высшие учебные заведения.

Многие ВУЗы ориентируются на свою специализированную образовательную нишу и способны обеспечить не только начальную подготовку, но и постоянную последующую переподготовку кадров. В целом вложения в человеческий капитал выгодны для всего общества, и чем качественнее будет система образования, тем больше будет отдача и бизнесу, и государству для роста конкурентоспособности экономики.

Имеющиеся многочисленные проблемы высших учебных заведений, связанные с необходимостью повышения качества образования, с наличием профессионального преподавательского состава, с адаптацией к жестким конкурентным условиям, с обеспечением контроля за деятельностью учреждения и с недостаточностью финансирования, требуют определенных мер. Для более эффективного взаимодействия всех заинтересованных сторон и предлагается создание Попечительского совета ВУЗа, члены которого будут поддерживать ВУЗ и развивать связи и взаимные интересы общества, государства и бизнеса. .

Задачи привлечения дополнительного финансирования будут решаться в том числе и путем создания Фонда целевого капитала и привлечения в него средств доноров.

Для финансирования программ развития образования и науки предлагается создать Фонд целевого капитала, т.е. целевой капитал ВУЗа будет использоваться для извлечения дохода, который, в свою очередь, будет направляться на финансирование программ ВУЗа, развитие отдельных направлений ВУЗа и т.д.

Наличие целевого капитала у любого государственного учреждения или некоммерческой организации призвано решить две основные задачи:

- повышение финансовой стабильности в результате увеличения доли гарантированного дохода в общем доходе организации;
- возможность долгосрочного планирования деятельности при наличии долговременного источника финансирования.

Целевыми ориентирами этого являются совершенствование учебного процесса и кадровой политики ВУЗа, обеспечение материальной базы ВУЗа, развитие научной базы, в частности:

- улучшение качества предоставления образовательных услуг и для всех категорий обучающихся (например, путем внедрения инновационных методов обучения, расширения профессионального преподавательского состава и др.);
- снижение цены обучения для студентов, обучающихся на платной основе;

- развитие затратных направлений ВУЗа, например, стажировок обучающихся,
- поддержка талантливых студентов и аспирантов, поощрение молодых ученых и многому другому.

Целевой капитал (ЦК) формируется за счет денежных средств доноров (жертвователей) и минимальный его срок составляет 10 лет.

В течение 2 месяцев со дня, когда сумма полученных средств составит 3 млн руб., денежные средства должны быть переданы в доверительное управление управляющей компании (УК), профессионально осуществляющей такого рода деятельность на основании лицензии. Именно УК инвестирует средства, составляющие ЦК. Вместе с тем, законодательство о ЦК ограничивает направления инвестирования ЦК, снижая риски его утраты. Формирующие целевой капитал денежные средства, включая иностранную валюту, могут быть размещены только в оговоренные виды активов. Однако, для того, чтобы передать ЦК в доверительное управление, Фонд ЦК должен утвердить численный и персональный состав органа, который будет управлять ЦК.

Итак, управление ЦК осуществляется следующим образом.

В Фонде целевого капитала создается специализированный орган – Попечительский совет (иначе его можно назвать Советом по использованию целевого капитала), в который входят представители ВУЗа и государственных органов, лица из числа жертвователей, благотворителей и известных общественников, т.е. лица имеющие заслуги перед обществом, авторитет и (или) достижения в области деятельности, соответствующей целям деятельности ВУЗа.

Наличие коллегиального органа, сформированного из авторитетных лиц, позволит не только донорам, но и обществу в целом быть уверенными, что такой представительный орган управления будет руководствоваться общественно значимыми целями, и переданные средства будут использованы по целевому назначению. В состав Попечительского совета фонда целевого капитала войдут представители Попечительского совета ВУЗа, которые и будут обеспечивать взаимодействие между обществом и данным ВУЗом.

Жертвователем при заключении договора пожертвования с Фондом управления ЦК могут быть определены конкретные получатели дохода от ЦК, конкретное назначение и (или) цели использования дохода от ЦК. Если же такие положения в договоре пожертвования не будут определены, то назначение и получатели дохода от ЦК будут определяться непосредственно Попечительским советом фонда ЦК, руководствуясь учредительными документами Фонда ЦК.

Общество и доноры информируются о формировании целевого капитала и об использовании, о распределении дохода от целевого капитала на сайте в сети Интернет.

Список литературы

1. Мерсиянова И.В., Корнеева И.Е., Иванова Н.В. Фандрайзинг как функция управления в некоммерческих организациях: определение и факторы результативности Менеджмент в России и за рубежом. 2014. № 5. С. 78-87.
2. Моисеев Р.Е. Экономическая сущность замещения традиционных ресурсов продуктами переработки отходов промышленности с учетом экологических факторов Вестник экономики, права и социологии. 2012. № 1. С. 82-87.
3. Платонова Ю.Ю. Фандрайзинг как инновационная технология социальной деятельности Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. 2012. № 1-1. С. 137-141.
4. Моженко О.В. Эндаумент и фандрайзинг как средства повышения конкурентоспособности российских вузов Управление мегаполисом. 2014. № 5 (41). С. 104-110.
5. Моисеев Р.Е., Сафаргалиев М.Ф. Об организации набора абитуриентов в университет Вестник Казанского государственного технического университета им.

А.Н. Туполева. 2014. № 4. С. 187-190.

6. Сафиуллин Н.З., Кушимов А.Т. Экономический анализ потерь при организации машиностроительного производства Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2012. № 2. С. 333-335.

7. Нугуманова Л.Ф. Формирование институциональной ловушки бедности в поведении современных домохозяйств Горизонты экономики. 2013. № 2 (7). С. 49-51.

8. Колесов Н.А., Ураев Н.Н., Кушимов А.Т. Проблемы и ограничения развития производственных систем машиностроительных предприятий Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2013. № 1. С. 162-167.

9. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Применение активных методов обучения в лин и тайм-менеджменте В сборнике: Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах Материалы Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2014. С. 104-107.

10. Вандышев В.А., Пилявский В.П. Фандрайзинг в высших учебных заведениях Министерство образования и науки Российской Федерации; Федеральное агентство по образованию; Государственная Полярная академия; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010.

11. Хадиуллина Г.Н., Нугуманова Л.Ф. Институциональное проектирование системы предпринимательской деятельности в информационной экономике Горизонты экономики. 2014. № 6-2 (19). С. 23-26.

12. Хадиуллина Г.Н., Нугуманова Л.Ф. Зарубежный опыт развития социального предпринимательства и возможности его применения в российской экономике Казанский экономический вестник. 2015. № 2 (16). С. 64-69.

13. Моисеев Р.Е. Ограничители и этапы оперативного управления современными наукоемкими производствами В сборнике: Международная молодежная научная конференция «XXII ТУПОЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ (школа молодых ученых)» Материалы конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский фонд фундаментальных исследований, Казанский национальный исследовательский технический университет им. АН. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ). 2015. С. 334-339.

14. Трегубов Ю.М., Моисеев Р.Е., Николаева А.Б. Разработка мероприятия по повышению производственных процессов на предприятии. В сборнике: Международная молодежная научная конференция «XXII ТУПОЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ (школа молодых ученых)» Материалы конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский фонд фундаментальных исследований, Казанский национальный исследовательский технический университет им. АН. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ). 2015. С. 395-398.

15. Мельничнов В.В., Афанасьев А.А., Надреева Л.Л., Сафаргалиев М.Ф., Зибрева Е.М., Гайнутдинова Ю.А., Исмагилов Р.Х., Гарифуллин Р.Ф. Организационно-методическое обеспечение подготовки магистерской диссертации Учебно-методическое пособие / Под редакцией Г.Ф. Мингалева. Казань, 2013.

16. Самигуллина А.З., Сафаргалиев М.Ф. Устранение потерь рабочего времени руководителя структурного подразделения за счет применения метода делегирования полномочий В сборнике: Проблемы и перспективы развития авиации, наземного транспорта и энергетики «АНТЭ-2015» Международная научно-техническая конференция : Материалы конференции . Министерство образования и науки Российской Федерации Российский фонд фундаментальных исследований Министерство образования и науки Республики Татарстан Академия наук Республики Татарстан Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ) Лаборатория МФТП (КНИТУ-КАИ). Казань, 2015. С. 721-725.

Сафаргалиев М. Ф.

к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, г.Казань
E-mail: mfsafargaliev@kai.ru

**ФАНДРАЙЗИНГОВАЯ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ
ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: В статье предложен фандрайзинг как финансовый инструмент развития технического образования в России, определены факторы, оказывающие положительное и отрицательное воздействие на эффективность фандрайзинга в образовании.

Ключевые слова: Фандрайзинг, благотворительность, высшее образование, технический университет, предпринимательство, теория решения изобретательских задач.

Safargaliev F.M.

Ph. D, assistant professor Kazan National Research Technical University named A.
Tupolev Russia, Kazan
E-mail: mfsafargaliev@kai.ru

FUNDRAISING INSTITUTIONALIZATION OF TECHNICAL EDUCATION

Abstract: This paper proposes a fundraising as a financial instrument and technical education development in Russia, the factors that have a positive-and negative impact on the effectiveness of fundraising in education.

Keywords: Fundraising, philanthropy, higher education, University of Technology, Entrepreneurship, Theory of Inventive Problem Solving.

Современные тенденции трансформации экономики России направленные на сохранение и развитие отечественных производств, снижение зависимости от импорта, а также повышение роли человеческого потенциала определяют необходимость подготовки высококвалифицированных инженерных кадров.

Технический университет представляет собой сложно организованный системный объект управления, имеющий множество участников, собственную специфику. Противоречивость требований различных экономических субъектов на рынке образовательных услуг обуславливают необходимость принципиально новых индивидуализированных характеристик развития, основанных на интеграционных механизмах взаимодействия экономических субъектов рынка.

Анализ литературы [1-7,15,17] показал, что ключевой проблемой инженерного образования сегодня, по мнению автора, является то, что содержание и формы учебно-познавательной деятельности студента в вузе не всегда адекватны современному содержанию и формам профессиональной деятельности специалиста, компетентность которого проявляется в анализе производственной ситуации, в профессиональном поиске, постановке и решении производственных задач. Одна из основных причин такого положения в том, что профессиональная подготовка не соответствует тем действительным ситуациям, с которыми столкнется будущий выпускник в своей практической деятельности, так как она ориентирована, главным образом, на решение стандартных учебных заданий по образцу. Одна из главных задач инженерного образования заключается в становлении субъектов профессиональной деятельности, способных создавать и реализовывать востребованную на рынке высокотехнологичную продукцию.

Решение данной задачи, по мнению автора, возможно на основе формирования

целевых капиталов для развития инженерного предпринимательства в техническом университете. В качестве такого инструмента, направленного на формирование и развитие целевых капиталов образовательного учреждения может выступать фандрайзинг - инструмент поиска, сбора, перераспределения внешних источников финансирования для некоммерческого сектора в образовательной сфере. Федеральным законодательством регулируются отношения, возникающие при формировании, пополнении и расформировании целевого капитала некоммерческих организаций, при доверительном управлении имуществом, составляющим целевой капитал некоммерческих организаций, при использовании доходов, полученных от доверительного управления имуществом, составляющим целевой капитал некоммерческих организаций, а также определяет особенности правового положения некоммерческих организаций, формирующих целевой капитал. Формирование целевого капитала и использование дохода от целевого капитала могут осуществляться в целях использования в сфере образования, науки, здравоохранения, культуры, физической культуры и спорта, кроме профессионального спорта. Вместе с тем, в августе 2015 в Общественной палате РФ состоялись нулевые чтения проекта федерального закона «О внесении изменений в часть вторую Налогового кодекса Российской Федерации» и проекта федерального закона «О внесении изменений в Налоговый кодекс Российской Федерации в связи с совершенствованием механизмов формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций. Эти законодательные меры создают благоприятные условия для донорства и благотворительности в сфере образования.

Схема их действия заключается в том, что благотворители – выпускники и друзья вузов – жертвуют средства на различные цели развития университетов, формируя целевой капитал, который инвестируется в акции, облигации, паевые фонды, валюту, недвижимость и другие инструменты, с тем, чтобы обеспечивался его постоянный прирост. Финансирование программ университетов происходит за счет доходов от инвестирования, а сам капитал фонда остается неприкосновенным.

Наиболее существенными внешними факторами, которые могут открыть дополнительные возможности для фандрайзинга могут быть [8-12,16]:

- ежегодно растущая потребность рынка труда в инженерных кадрах и как следствие повышающийся интерес абитуриентов к техническому образованию;
- реализация федерального государственного проекта «Развитие инженерного образования», включающего такие направления как: повышение престижа инженерных направлений подготовки и специальностей, модернизация содержания инженерного образования, определение оптимальных объемов и структуры подготовки инженерных кадров, основанных на привлечении ключевых работодателей к процессу формирования контрольных цифр приема граждан государственной политики в сфере инженерного образования;
- развитие законодательства в области формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций, а также возможное принятие проекта федерального закона «О внесении изменений в Налоговый кодекс Российской Федерации в связи с совершенствованием механизмов формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций»;
- развитие культуры благотворительности и спонсорства в сфере инженерного образования в России;
- развитие системы мониторинга по доходам вуза от использования целевых капиталов как одного из ключевых показателей оценки эффективности их деятельности;
- активные действия федеральных и региональных властей по реализации проектов и программ развития регионов, в том числе стратегии социально-экономического развития Республики Татарстан до 2030 года, что активизирует

процессы кооперации образовательных учреждений и производственных предприятий.

Наиболее существенными внешними факторами, которые могут обострить риски фандрайзинговой деятельности являются [13-15,17]:

- длительная отрицательная динамика макроэкономических показателей, как следствие, риск снижения инвестиционной активности и сокращение склонности предприятий к благотворительности;
- снижение реальных доходов в сфере образования и, как следствие, риск демотивации научно-педагогических работников к инженерному предпринимательству;
- усложнение условий производственно-сбытовой деятельности для отечественных промышленных предприятий, что связано с риском снижения популярности инженерных направлений и специальностей подготовки кадров.

Любой технический представляет собой инновационно-научный образовательный комплекс, имеющий многолетнюю историю и научные школы. Востребованность проекта по развитию инженерного предпринимательства в техническом университете заключается в необходимости сохранения и развития кооперации университета с производителями высокотехнологичной продукции. Это позволит готовить кадры с учетом требований конкретных работодателей, повысить практико-ориентированность учебного процесса и развивать рыночные механизмы взаимодействия образовательных учреждений и производственных предприятий.

Целью должно быть развитие инженерного предпринимательства в техническом университете на основе сотрудничества с бизнес-сообществом на взаимовыгодных условиях.

Поставленная цель определяет решение следующих задач:

- содействие поддержке творческих технических инициатив студентов, актуальных научных исследований;
- создание условий по содействию студентам и преподавателям в поиске и решении изобретательских задач, востребованных региональными производителями высокотехнологичной продукции;
- стимулирование спонсорства и фандрайзинга как форм взаимодействия экономических субъектов рынка образовательных услуг;
- осуществление, продвижение, доступность занятия инженерным предпринимательством в вузе,
- выявление студентов, молодых ученых, имеющих потенциал в области инновационного и традиционного предпринимательства,
- формирование у студентов, предпринимательских компетенций, мотивирование студентов, к занятию инновационной и предпринимательской деятельностью;
- создание мощной материально-технической платформы для развития научно-образовательного потенциала университета;
- повышение качества и престижности инженерного образования на основе модернизации образовательного и научно-исследовательского процессов.

В качестве методологического инструментария предлагается использовать теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ);

С точки зрения ТРИЗ технический университет предлагается рассматривать как систему, которая имеет закономерности и тенденции развития. Развитие инженерного предпринимательства в техническом университете рассматривается как изобретательская ситуация, которая множество путей и методов решения. Для поиска решений в ТРИЗ используется понятие идеального конечного результата (ИКР) - это эффективное решение, которое достигается «само по себе», только за счёт уже имеющихся ресурсов. На практике идеальный конечный результат редко достижим полностью, однако он служит ориентиром для изобретательской мысли. Чем ближе решение к ИКР, тем оно лучше.

В ТРИЗ выделяет 3 вида противоречий (в порядке возрастания сложности

разрешения):

– административное противоречие: «надо улучшить систему, но я не знаю как (не умею, не имею права) сделать это». Это противоречие является самым слабым и может быть снято либо изучением дополнительных материалов, либо принятием административных решений.

– техническое противоречие: «улучшение одного параметра системы приводит к ухудшению другого параметра». Техническое противоречие — это и есть постановка изобретательской задачи. Переход от административного противоречия к техническому резко понижает размерность задачи, сужает поле поиска решений и позволяет перейти от метода проб и ошибок к алгоритму решения изобретательской задачи, который либо предлагает применить один или несколько стандартных технических приёмов, либо (в случае сложных задач) указывает на одно или несколько физических противоречий.

– физическое противоречие: «для улучшения системы, какая-то её часть должна находиться в разных физических состояниях одновременно, что невозможно». Физическое противоречие является наиболее фундаментальным, потому что изобретатель упирается в ограничения, обусловленные физическими законами природы. Для решения задачи изобретатель должен воспользоваться справочником физических эффектов и таблицей их применения.

Основные функции ТРИЗ в исследовании системы инженерного образования в техническом университете заключаются в следующем:

– содействие в решении творческих и изобретательских задач любой сложности и направленности;

– в прогнозирование развития технических систем и получение перспективных решений (в том числе и принципиально новых);

– развитие качеств творческой личности;

– выявление проблем, трудностей и задач при работе с техническими системами и при их развитии;

– выявление причин возникновения проблемных ситуаций;

– максимально эффективное использование ресурсов природы и техники для решения многих проблем;

– объективная оценка решений;

– систематизирование знаний любых областей деятельности, позволяющее значительно эффективнее использовать эти знания и на принципиально новой основе развивать конкретные науки;

– развитие творческого воображения и мышления, а также творческих коллективов.

Развитие университета, по мнению автора, должно быть направлено на создание условий для подготовки проектов и квалифицированных кадров, способных инициировать, обосновывать и управлять проектами по созданию и организации серийного производства высокотехнологичных продуктов.

Список литературы:

1. Платонова Ю.Ю. Фандрайзинг как инновационная технология социальной деятельности Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. 2012. № 1-1. С. 137-141.

2. Мерсиянова И.В., Корнеева И.Е., Иванова Н.В. Фандрайзинг как функция управления в некоммерческих организациях: определение и факторы результативности Менеджмент в России и за рубежом. 2014. № 5. С. 78-87.

3. Моженко О.В. Эндаумент и фандрайзинг как средства повышения конкурентоспособности российских вузов Управление мегаполисом. 2014. № 5 (41). С. 104-110.

4. Моисеев Р.Е., Сафаргалиев М.Ф. Об организации набора абитуриентов в университет Вестник Казанского государственного технического университета им.

А.Н. Туполева. 2014. № 4. С. 187-190.

5. Моисеев Р.Е. Экономическая сущность замещения традиционных ресурсов продуктами переработки отходов промышленности с учетом экологических факторов Вестник экономики, права и социологии. 2012. № 1. С. 82-87.

6. Сафиуллин Н.З., Кушимов А.Т. ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОТЕРЬ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2012. № 2. С. 333-335.

7. Нугуманова Л.Ф. Формирование институциональной ловушки бедности в поведении современных домохозяйств Горизонты экономики. 2013. № 2 (7). С. 49-51.

8. Колесов Н.А., Ураев Н.Н., Кушимов А.Т. Проблемы и ограничения развития производственных систем машиностроительных предприятий Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. 2013. № 1. С. 162-167.

9. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Применение активных методов обучения в лин и тайм-менеджменте В сборнике: Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах Материалы Международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург, 2014. С. 104-107.

10. Вандышев В.А., Пилявский В.П. Фандрайзинг в высших учебных заведениях Министерство образования и науки Российской Федерации; Федеральное агентство по образованию; Государственная Полярная академия; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2010.

11. Надреева Л.Л., Моисеев Р.Е., Зверев А.В. Формирование «бережливого мышления» на основе применения активных методов обучения В сборнике: Поиск эффективных решений в процессе создания и реализации научных разработок в российской авиационной и ракетно-космической промышленности Международная научно-практическая конференция. Казань, 2014. С. 510-513.

12. Хадиуллина Г.Н., Нугуманова Л.Ф. Институциональное проектирование системы предпринимательской деятельности в информационной экономике Горизонты экономики. 2014. № 6-2 (19). С. 23-26.

13. Хадиуллина Г.Н., Нугуманова Л.Ф. Зарубежный опыт развития социального предпринимательства и возможности его применения в российской экономике Казанский экономический вестник. 2015. № 2 (16). С. 64-69.

14. Моисеев Р.Е. Ограничители и этапы оперативного управления современными наукоемкими производствами В сборнике: Международная молодежная научная конференция «XXII ТУПОЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ (школа молодых ученых)» Материалы конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский фонд фундаментальных исследований, Казанский национальный исследовательский технический университет им. АН. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ). 2015. С. 334-339.

15. Трегубов Ю.М., Моисеев Р.Е., Николаева А.Б. Разработка мероприятия по повышению производственных процессов на предприятии. В сборнике: Международная молодежная научная конференция «XXII ТУПОЛЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ (школа молодых ученых)» Материалы конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Российский фонд фундаментальных исследований, Казанский национальный исследовательский технический университет им. АН. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ). 2015. С. 395-398.

16. Мельничнов В.В., Афанасьев А.А., Надреева Л.Л., Сафаргалиев М.Ф., Зибрева Е.М., Гайнутдинова Ю.А., Исмагилов Р.Х., Гарифуллин Р.Ф. Организационно-методическое обеспечение подготовки магистерской диссертации Учебно-методическое пособие / Под редакцией Г.Ф. Мингалева. Казань, 2013.

17. Самигуллина А.З., Сафаргалиев М.Ф. Устранение потерь рабочего времени руководителя структурного подразделения за счет применения метода делегирования

полномочий В сборнике: Проблемы и перспективы развития авиации, наземного транспорта и энергетики «АНТЭ-2015» Международная научно-техническая конференция : Материалы конференции . Министерство образования и науки Российской Федерации Российский фонд фундаментальных исследований Министерство образования и науки Республики Татарстан Академия наук Республики Татарстан Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ) Лаборатория МФТП (КНИТУ-КАИ). Казань, 2015. С. 721-725.

УДК 378

Сафаргалиев Э. Р.

доцент, кандидат педагогических наук ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

**МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ**

Аннотация. Изучение результатов и эффективности воспитательного процесса – один из самых сложных вопросов педагогической теории и практики. Сложность определяется самим пониманием духовно-нравственных критериев, которые создают ситуацию размытости и множественности определения критериев воспитанности. Однако если подходить к пониманию личности школьника через две составляющие: поведение или действия и разум или мысли, то можно сформировать конкретные и однозначные показатели для оценки эффективности воспитательного процесса учителя. В данной статье представлена авторская методика оценки воспитательной деятельности учителя, приводится конкретная форма для наглядности отображения результатов. Автор статьи делает акцент на универсальность методики и применимость её в различных школах, не зависимо от территориального размещения школы. Результаты исследования, представляют практическую ценность классных руководителей общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: направления воспитания, воспитательный результат, универсальное действие, методика оценки воспитательной деятельности учителя.

Safargaliev E.R.

Associate Professor, PhD FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

**METHODOLOGY TO EVALUATE THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF
TEACHERS**

Abstract. The study of the results and effectiveness of the educational process – one of the most difficult questions of pedagogy. The complexity is determined by the understanding of the spiritual and moral criteria to create a situation of plurality and blur the definition of criteria for good breeding. However, if you approach an understanding of the individual student through two components: the behavior or actions of the mind or thought, it can form a concrete and unambiguous indicators for evaluating the effectiveness of teacher-education process. This article presents the author's method of estimation of educational activity of the teacher, is a specific form for clarity, displaying the results. The author emphasizes the universality of the methodology and its applicability in various schools, regardless of the territorial school placement. Results of the research are the practical value of headteachers of secondary schools.

Key-words: education direction, educational result, universal action, method of

estimation of educational activity of the teacher.

Как показывает практика при планировании и конструировании деятельности учителя не всегда прогнозируется её результативность, возможное влияние на формирование необходимых качеств личности школьника. Зачастую наблюдается формальная постановка задач воспитания, без учёта реальной ситуации, сильных и слабых сторон личности. Поэтому в теории воспитания значимыми являются разработки критериев и признаков результативности процесса воспитания, методики её изучения, анализа и самоанализа не только в экспериментальных целях, но и для практического использования [5, с. 125].

Изучению вопросов форм и методов воспитательной работы посвящены труды В.В.Андреевой, В.И.Загвязинского, И.Д. Демаковой, А.М. Иванова, В.А.Сластёнина и др. Проблемы совершенствования воспитательной деятельности, оценка эффективности воспитательной деятельности раскрывается в работах Н.Б. Авалуевой, Т.П. Дроновой, Ф.З. Мустафиной, А.И. Пушкаревой.

В последние годы был внесён существенный вклад в разработку теории и технологии воспитания. Изучены и проанализированы различные подходы в современной отечественной науке, прежде всего в педагогике, социологии и психологии, а также результаты научно-экспериментальной деятельности. Однако проведённый анализ научных трудов позволяет сделать вывод, что широкий спектр вопросов остаётся недостаточно изученным. Остаются не исследованными аспекты, которые позволяют однозначно определить эффективность и результативность воспитательной деятельности учителя.

Методика. Данная статья опирается на такие методы исследования, как анализ нормативных документов, контент-анализ документов и баз данных, кабинетное исследование по анализу вторичных источников информации.

Критерии оценки эффективности деятельности учителей в школе позволяют сформулировать требования к работе вузов, выпускающих будущих педагогов. Подготовка студентов к воспитательной деятельности – важная задача педвуза. Таким образом, выполненная работа представляет собой авторскую концепцию, в которой в той или иной мере воплощены и отражены различные идеи, позиции, предложения, представляющие достаточно широкий спектр мнений и суждений по данной проблеме.

Основная часть. Множественность подходов к пониманию воспитания не позволяет выявить эффективность воспитательного процесса. Как правило, предложенные методики сводятся к перечислению и эмоциональному описанию проведенных мероприятий. А ведь эффективность воспитательного процесса – это соотносённость полученных результатов с целями воспитательной практики [5, с. 125].

Преподаватели кафедры педагогики Елабужского института КФУ предлагают рассматривать воспитание - как целенаправленный процесс развития и формирования социально-культурных и духовно-нравственных ценностей, присвоение правил и норм поведения, обеспечивающих эффективную самореализацию личности.

В данном определении ключевым понятием, безусловно, является понятие личности. Личностные качества ученика развиваются гармонично, если они формируются в соответствии с правилами и нормами общества. Целый ряд законов и нормативных документов говорит о необходимости формирования духовно-нравственной личности. [1, 2, 3] В связи с этим и образовательный стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника. Выделен целый ряд категорий, определяющих выпускника как личность, например:

- любящий свой народ, свой Край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;

– готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьёй, обществом и др.

Однако само понимание духовно-нравственных критериев создаёт ситуацию размытости и множественности определения критериев уровня воспитанности. Сложность объясняется тем, что на личность как прямо, так и косвенно влияет множество факторов, учесть которые вряд ли возможно. В итоге можно говорить об отсутствии однозначного понимания предмета оценивания.

На наш взгляд, подобраться близко к методике оценки воспитательной деятельности возможно через понимание личности. «Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, – писал К. Д. Ушинский, – проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер». Мы рассматриваем личность через сознательную индивидуальность, которая занимает определенное положение в обществе. Однако личность младше индивидуальности: человек рождается индивидуальностью, а личностью она становится в процессе социальной жизни. Знание составляющих структуры личности позволяет судить о реакции человека в определенных ситуациях.

Однако если рассматривать структуру личности через классический подход в психологии и педагогике, то опять приходим к духовно-нравственным понятиям, которые осложняют однозначное понимание эффективности воспитательной деятельности: самосознание, темперамент, характер, способности. Следовательно, необходимо выявить такие составляющие личности, которые могут дать чёткое понимание результативности воспитательного мероприятия. На наш взгляд, это поведение и мысли учащегося. Условно можно выделить две группы критериев: критерии поведения и критерии разума, которые взаимосвязаны между собой.

В данной статье мы не будем касаться критериев разума ученика. Ответы на вопрос: «Что думает ученик?», через различные методики тестирования позволяет получить психология. Не каждый классный руководитель может исполнять роль психолога в школе. В этих условиях большое значение приобретает работа психолога в определении оценки воспитания ученика. Нам же необходимо раскрыть второй критерий, отвечающий на вопрос: «Что делает ученик?», т.е. действие.

Бернард Шоу утверждал: «Единственный путь, ведущий к знанию – это деятельность». Оценка действия ученика и эффективности воспитательного процесса осложняется условиями, в которых протекает воспитательный процесс. На состояние, результаты и эффективность воспитательного процесса влияют не только условия самой школы, но и внешняя по отношению к нему среда. Необходимо рассматривать всю совокупность явлений в их взаимосвязи и взаимодействии. Лишь через различные отношения с другими явлениями педагогической деятельности оно может проявить свою сущность. Любой воспитательный процесс, любое педагогическое явление, в каких бы условиях они ни протекали, обязательно существуют во взаимодействии с другими [5, с. 126].

Это означает, что при определении универсального действия необходимо учитывать региональный аспект. Обучение ученика в крупных мегаполисах и в глубинках протекает в различных условиях, перед учениками открываются различные возможности, т.е. необходимо выделить такой воспитательный результат, который будет универсальным и применимым для любого ученика не зависимо от географии и условий его проживания.

Для наглядности представления оценки воспитательной деятельности учителя предлагаем воспользоваться следующей формой. При этом каждый воспитательный результат должен иметь определённое направление воспитания (см. табл.). Согласно Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России выделим пять основных направлений:

1. Воспитание нравственных чувств (Воспитание нравственных чувств и этического сознания).
2. Воспитание гражданственности (Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека).
3. Экологическое воспитание (Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде).
4. Эстетическое воспитание (Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях).
5. Воспитание трудолюбия (Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни).

Таблица
Оценка воспитательной деятельности учителя

Мероприятие	Дата	Цель	Направление воспитания	Воспитательный результат
			Воспитание гражданственности	
			Воспитание нравственности	
			Воспитание трудолюбия	1-5 класс
			Экологическое воспитание	6-8 класс
			Эстетическое воспитание	9-11 класс

Каждое из направлений воспитания и развития школьника тесно взаимодействует с другими. Невозможно представить формирование такой ценности как любовь к Родине, своему краю без заботы и помощи, без уважения к старшему и младшему поколению. Школьник не сможет осознать чувства красоты и гармонии, постичь духовный мир человека без уважения к труду, творчеству, созиданию.

Разберём предложенную методику оценки воспитательной деятельности учителя более подробно. В качестве примера мы определили мероприятие, посвящённое празднованию Дня Победы 9 мая.

Цель мероприятия: уважение к защитникам Родины, старшему поколению; интерес к государственным праздникам и важнейшим событиям в жизни России, субъекта РФ, края, в котором находится школа.

Направления воспитания: воспитание нравственных чувств и этического сознания и воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека.

При этом необходимо иметь ввиду возрастные особенности учащихся. Мы выделили три группы воспитательных результаты, в зависимости от возраста учащихся. Для учеников 1-5 классов: имеют общее представление о Великой Отечественной войне 1941 - 1945 гг., её защитниках и подвигах. Для учеников 6-8 классов: знают ключевые даты ВОВ, битвы, сражения, причины и итоги окончания войны, имена героев ВОВ; знают наизусть песни, посвящённые Великой Отечественной войне; знают отечественные фильмы посвящённые ВОВ. И для старшеклассников, учеников 9-11 классов: знают произведения отечественных писателей о Великой Отечественной войне □ проза; читают наизусть стихи посвященные ВОВ; знают фрагментами биографии писателей и поэтов ВОВ; могут высказывать своё мнение о ВОВ.

Следует отметить, что общеобразовательное учреждение не может самостоятельно обеспечить формирование у личности духовно-нравственных ценностей. Такое воспитание всегда предполагает взаимодействие и сотрудничество с целым рядом социальных субъектов, среди которых можем выделить:

- Городские Комитеты по труду и занятости населения, экологии, культуре, спорту;
- родительские комитеты образовательных учреждений;

- учреждения социальной защиты населения;
- Совет ветеранов Великой Отечественной войны, другие патриотические общественные объединения города (района);
- Дворцы (Дома) культуры;
- средние специальные и Высшие учебные заведения;
- семья;
- учреждения дополнительного образования;
- учреждения культуры и спорта;
- традиционные религиозные организации;
- общественные объединения, в т.ч. детско-юношеские движения;
- СМИ и т.д. [4, с. 3]

Выводы: Изучение результатов и эффективности воспитательного процесса – один из самых сложных вопросов педагогической теории и практики. Сложность определяется самим пониманием духовно-нравственных критериев, которые создают ситуацию размытости и множественности определения критериев воспитанности. Однако если подходить к пониманию личности школьника через две составляющие: поведение или действия и разум или мысли, то можно сформировать конкретные и однозначные показатели для оценки эффективности воспитательного процесса учителя.

Мы выделяем универсальное действие, в качестве такого инструмента, при этом уверены, что исследование критериев и показателей работы по воспитанию, а также методики ее оценки является постоянным процессом и предполагает участие в нем широкого круга специалистов.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А. М., Тишков В.А., Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2011. 23 с.
4. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования / А.Я. Данилюк, А.А. Логинова. М.: Просвещение, 2012. 32 с.
5. Е.А. Бурдуковская. Анализ и оценка воспитательной деятельности вуза: параметры, алгоритмы, проблемы осуществления // Вестник АмГУ. 2010. № 48. С. 125-129.

УДК 37

Сенько Ю.В.

д.п.н., академик РАО, профессор кафедры педагогики ВШИИОТ ФГБОУ
ВПО «Алтайский государственный университет»

Россия г.Барнаул

E-mail: y.v.senko@gmail.com

ДИАЛОГ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация: Образование рассматривается в статье как встреча людей в осмысленном мире, как личностное взаимодействие педагога и обучающегося. Раскрывается взаимосвязь проблемного обучения и диалога как основания гуманитарного мышления. Педагог – это центральная фигура образования, специалист, ориентированный на помощь значимому Другому в его вхождении в культуру. Обучающийся, в свою очередь, также является центральной фигурой образования и

ориентирован на помощь значащего Другого в своем вхождении в культуру.

Ключевые слова: образование, проблемное обучение, логика процесса обучения, диалог.

Senko Y.V.

Professor Altai State University,

E-mail: y.v.senko@gmail.com

INNOVATION SYSTEMS

Abstract: Summary: Education is considered in article as a meeting of people in the intelligent world as personal interaction of the teacher and trained. The interrelation of problem training and dialogue as the bases of humanitarian thinking reveals. The teacher is the central figure of education, the expert focused on the help to significant Another in his entry into culture. Trained, in turn, is also the central figure of education and it is focused on the help meaning Another in the entry into culture.

Keywords: education, problem training, logic of process of training, dialogue.

От познающего сознания –
к сознанию переживающему

Обсуждение вопросов проблемного обучения и связанного с ним развития обучающихся начальной, средней или высшей школы – это, по сути своей, анализ оснований дидактики, ее предмета. Во всяком случае, без четкого, отрефлексированного представления о предмете дидактики, ее категориях изучение путей развития обучающихся будет малопродуктивным. Такой анализ необходим и в связи с кризисом образования, вызванным изменением его парадигмы, изменением его идеала: от «человека образованного» – к «человеку культуры». Этому «человеку культуры», согласно оправдывающемуся прогнозу [2, с. 337], в XXI веке будет насущно диалогическое мышление.

Предтечей школы «Диалога культур» в отечественной теории и практике образования советского периода можно считать школу «Проблемного обучения» (Д.В.Вилькеев, И.Я. Лернер, М.А.Данилов, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и др.). Разработанная ими логика процесса обучения, основанная на анализе его противоречий и преобразовании их в движущую силу процесса обучения, была, по существу, диалогикой. Как отмечал М.И.Махмутов, основная идея проблемного обучения состояла в том, что «знания в значительной своей части не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации» [5, с. 23]. А важнейшим условием создания проблемной ситуации и ее разрешения выступал диалог непосредственных участников процесса обучения.

Современный анализ отношения «преподавание - учение» осуществляется в ключе, который можно охарактеризовать как взаимодействие. Эта категория диалектики отражает универсальную, общую форму движения, развития, процесс взаимного влияния объектов друг на друга. В онтологическом плане, по отношению к процессу обучения, взаимодействие «преподавание - учение» определяет сам факт существования процесса обучения, его структурную организацию: «преподавание и учение – две существенные «стороны» обучения, конституирующие его основной дидактический контекст» [3, с. 60-61].

В методологическом плане данный подход находит свое отражение в том, что исследованию подвергаются не стороны этого отношения как абстрактные моменты процесса обучения, а их связь, взаимодействие. При этом содержание, методы, организационные формы обучения рассматриваются в контексте непосредственного и опосредованного взаимодействия преподавания и учения. Следствием такого

взаимодействия является предъявление учащимся не «Монблана фактов», но круга тщательно отобранных научных знаний, которые являются важнейшими, доступными; формы и методы такого взаимодействия выбираются такими, чтобы их реализация обеспечивала самодвижение процесса обучения, относительно быстрое овладение содержанием образования и – как следствие – наиболее эффективное в данных конкретных условиях развитие личности.

Кроме того, что при исследовании взаимодействия «преподавание - учение» меняется расстановка акцентов, изменяются и подходы к анализу самого взаимодействия. Гносеологический подход, предполагающий исследование познавательных процессов в обучении в первую очередь, уступают приоритет социокультурному, при котором обучение рассматривается как способ вхождения в культуру: «Движение от наукоучения – к логике культуры, от предмета – к человеку, существенно меняет представления о компетенциях современного педагога, способного построить собственный образ в культуре, развернуть педагогический процесс, ориентированный на Другого» [12, с. 25].

Собственно, познавательные процессы в обучении являются социально детерминированными. Так, если деятельность учителя (преподавание – один из способов социальной детерминации учения) дидактически корректно организована, то она обеспечивает единое – в статистическом смысле – выделение предмета учебно-познавательной деятельности обучающимися. Особенность этой деятельности (учения) состоит в том, что учащийся не остается «один на один» с содержанием учебного материала. В это отношение «ученик – содержание образования» учитель вводит «связи обмена деятельностью» - понятия, факты, законы, методы, мотивы, ценностные ориентации др. Эти «связи обмена деятельностью» фиксируются в знаках, символах, правилах языка, принятых в науке, содержание которой представлено в конкретном учебном материале. Благодаря их объяснению создаются условия, необходимые для восприятия, последующего выделения и понимания учащимися предмета изучения.

Чтобы обеспечить понимание, учитель раскрывает значение этих «связей обмена деятельностью». Однако сами значения ведут «двойную жизнь». Проявляется это в том, что «значения выступают перед субъектом и в своем независимом существовании – в качестве объектов его осознания, и, вместе с тем, в качестве способов и «механизма» осознания, т.е. функционируя в процессах, презентующих объективную действительность» [4, с. 147]. Выражаемая в понятиях «значение» и «смысл», эта двувалентность является, как показывают специальные исследования, фундаментальной характеристикой языка, любой социально-культурной деятельности и рассматривается как предрасположенность к диалогу.

Двувалентность «связей обмена деятельностью» обнаруживается в слове учителя, с которым он обращается к учащимся. Здесь его слово своим значением имеет предметное содержание учебного материала, а своим смыслом – нормативное, ценностное и др. отношение к этому материалу, которое порождено взаимодействием «преподавание-учение». Говоря о работе мастеров педагогического труда, В.А.Сухомлинский подчеркивал, что во время изложения учебного материала учитель открывает учащимся не только окно в мир знаний, но и в собственный мир, выражает сам себя. Компетентный учитель – носитель проникновенного слова, такого слова, которое вмещается во внутренний диалог учащегося и позволяет ему услышать собственный голос.

Чтобы обеспечить понимание, педагогу необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте с другими элементами социального опыта – знаниями, умениями и навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений. Контекстуальные же смыслы «существуют в сфере субъективных отношений, т.е. в диалоге» [6, с. 34]. Обучение является, таким образом, одним из видов коммуникации, а

учитель и ученик – коммуникантами диалогического по своей природе отношения «преподавание-учение».

Господство монолога на проводимых в массовой образовательной практике занятиях следует отнести к их существенному недостатку. Монологическое изложение учебного материала учителем при пассивном, «вежливом» его восприятии учащимися, монологи отвечающих на семинаре опять же при отстраненном присутствии группы и др. Отсюда в значительной мере – и не удовлетворяющее требованиям сегодняшнего дня качество образования, формализм в построении и проведении аудиторных занятий, низкий развивающий эффект обучения. На основе диалога можно создать условия, при которых бы обучающийся не «отбыл» учебное занятие, а «прожил» его во всей полноте и богатстве собственной мысли, чувства, действия.

Для этого педагогу необходимо, в первую очередь, создать атмосферу доверия. Она, по К. Роджерсу, создается в условиях: а) конгруэнтность – искренность, открытость переживания педагогом чувств и установок, которые имеют место в данный момент; б) безусловное позитивное отношение к обучающемуся, которому позволено испытывать и проявлять любые его непосредственные переживания – смущение, обиду, возмущение, страх, смелость, гордость; в) эмпатическое понимание – педагог воспринимает чувства, личностные смыслы, переживаемые обучающимся, и показывает ему, что понял его и сочувствует ему [7, 70-87]. Учет и использование жизненного опыта, культуры непосредственных участников педагогического процесса в обучении – не только важнейшее условие повышения эффективности обучения, но и его закономерность: ведь усвоить какой-либо фрагмент содержания образования, значит «слить» продукты чужого, общественно-исторического опыта с показаниями собственного. Ориентация на культуру участников диалога прослеживается в направлениях, по которым сегодня развивается школа: гуманитарная направленность, личностная обращенность, создание обучающимся реальных стартовых возможностей жизненного и профессионального самоопределения.

Диалог выступает в качестве способа преодоления ряда антиномий процесса обучения: между узкопрофессиональной подготовкой и всесторонним развитием, самостоятельностью и руководством, репродукцией и творчеством [11]. Эффективность использования диалога широкого спектра дидактических задач (обучение понятию, обучение психомоторным навыкам, обучение решению проблем, закрепление изученного и др.) убедительно показана Э. Стоунсом [10]. Вся жизнь учебного занятия должна быть пронизана диалогическим отношением. Вследствие своей универсальности диалог в обучении – не сюжет, не фрагмент урока или семинара, так как не кончается с той или иной образовательной ситуацией в аудитории и за ее пределами. Диалог «всесюжетен», от той или иной ситуации независим, хотя ею и подготовлен.

Объективной предпосылкой обращения к диалогу участников педагогического процесса выступает соответствующий отбор и построение содержания образования. Стремление к максимальной объективности предъявляемого учащимся научного знания привело к тому, что из него напрочь оказались исключенными субъективные, личностные моменты: по выражению А.И.Герцена, «личность притаилась в науке», «погибла в параболе». Чтобы гуманитарное, собственно человеческое содержание образования стало достоянием обучающихся, его необходимо прежде всего вычленивать, обнажить в контексте предметного содержания. Необходимость единства логического и исторического в обучении подчеркивал М.И.Махмутов: «логическая форма изложения того или иного научного знания в учебнике (или, добавлю, учителем – Ю.С) *скрывает* подлинную логику рождения этого знания в процессе научного исследования» [5, 71]. Средством, позволяющим снять неподвижность предметного знания, «очеловечить» его, приобщить учащихся к «эмбриологии истины», является построение педагогического процесса на диалогической основе. В этом случае в

содержании учебного предмета на первый план выступает не усвоение понятий, формул, правил или готовых результатов, а сам поиск, процесс формирования знания, правила, формулы – такая возможность предположена диалогической структурой самого учебного предмета [11, 131].

Приведу фрагмент урока, который мне «на заре туманной юности» довелось провести «по Махмутову». Содержание учебного материала является основанием, на котором разворачивается диалог в учебном процессе. Однако планирование реплик диалога осуществляется задолго до начала занятия и строится учителем (о себе далее – в третьем лице) с ориентировкой на собеседника – учащихся конкретного класса. Чтобы обеспечить введение их в проблему по теме «Капиллярность» (девятый класс), учитель планирует диалог, ориентируясь на эмпирические, полученные в обыденной практике знания учащихся. Не объявляя темы урока, он обращается к учащимся с просьбой объяснить, куда они направятся за поиском воды, если в их квартире, расположенной, скажем, на третьем этаже многоэтажного дома, нет воды в водопроводном кране (отношения с соседями по подъезду – добрососедские). После обсуждения поиска воды учитель просит высказать предположение относительно уровней одной и той же жидкости в двух сосудах, соединенных у дна трубкой. За этой просьбой (подтекст: актуализация вынесенного учащимися из жизненного опыта представления о сообщающихся сосудах и знания закона сообщающихся сосудов, полученного из пропедевтического курса физики). Отсюда – ожидаемое и озвученное суждение учащихся: «Уровни жидкости в сосуде будут на одной высоте».

Далее учитель демонстрирует две широкие стеклянные трубки явно разного диаметра. Они у своих оснований соединены резиновым шлангом, который сжат зажимом. Затем наполняют одну из трубок подкрашенной водой и открывают зажим. Учащиеся наблюдают, как жидкость перетекает из одного сосуда в другой до тех пор, пока ее уровни в обоих сосудах не станут одинаковыми (подтекст эксперимента – подтверждение жизненного опыта учащихся и правоты закона сообщающихся сосудов). И действительно, результат эксперимента воспринимается как должный, естественный.

После этого учитель показывают прибор для демонстрации явления капиллярности (набор сообщающихся капиллярных трубок разного диаметра) и ставит вопрос: «Как установятся уровни в этих трубках, если их наполнить одной и той же жидкостью?» (подтекст вопроса – в его странности). Школьники недоумевают: ведь только что на уроке демонстрировалось «то же самое»! По настоянию учителя один из них наполняет подкрашенной водой сообщающиеся капиллярные трубки. Уровни жидкости в них оказываются, разумеется, разными – в этом и проявляется капиллярный эффект (подтекст эксперимента: показать учащимся ограниченность обыденных наблюдений и закона сообщающихся сосудов, побудить к анализу открывшегося фрагмента действительности).

Результат эксперимента вызывает у учащихся вопрос: в чем дело? Почему одна и та же жидкость ведет себя по-разному? Контекст диалога очевиден для учителя и до поры, до времени скрыт для учащихся: это не только включение их в проблемную ситуацию, побуждение к анализу житейской практики, выделение объекта изучения, но и непосредственный выход на *предмет исследования* данного урока – молекулярное взаимодействие на границе раздела двух сред. Диалог в данном случае был использован как дидактическое средство для сознательного выделения предмета исследования и понимания учащимися этого предмета как проблемы.

В каждом диалоге обучающегося и педагога есть и еще один подтекст, связанный с обучением умению вести диалог. Педагог в ходе диалога выражает терпимое, уважительное отношение к мнению (пусть даже ошибочному) оппонента, умение встать на точку зрения собеседника, готовность критически осмыслить свою позицию. Это стремление педагога к логически безупречной аргументации, к

вариативности, разнообразию доводов и контрдоводов, аргументов и контраргументов и т.д. стимулирует познавательный интерес обучающегося, воспитывает у него «преданность учению» (Г.И.Щукина).

При анализе, например, допущенных учащимися ошибок педагог должен исходить из того непреложного факта, что заблуждение выступает неотъемлемым компонентом всякого (в том числе и научного) познания. Это «долженствование» предполагает в обучении учет ряда условий.

Во-первых, педагогу следует иметь в виду, что, как правило, неточны, неверны сделанные учеником обобщения, но не сами факты, на основе которых эти обобщения сделаны. Поэтому – всячески подчеркивать точность и тонкость наблюдений ученика.

Во-вторых, не на словах – на деле признавать право ученика на ошибку: «Прекрасная ошибка!», «Неслучайная ошибка!», «Ошибка, которая ведет к истине!», «Спасибо, твое мнение не совсем правильно, но оно дает пищу для размышлений» и т.п. Необходимо показать, что неверные или неточные суждения ученика не являются симптомом его умственной, интеллектуальной ущербности – аналогичные ошибки допускали крупные ученые, мыслители. С этой целью учитель может использовать материал истории естествознания, техники.

В-третьих, использовать прием «критика в форме самокритики»: учитель приписывает себе ошибочное суждение, типичное для ученика, и подвергает это суждение критике. При этом он показывает, в чем ошибка и как он ее изживает: «Когда-то мне казалось...», «Раньше я тоже так думал...», «Как интересно: я раньше считал, что...».

В-четвертых, учитывать, что ряд ответов учащихся, неадекватных поставленному преподавателем вопросу, есть результат непонимания вопроса или некорректной его формулировки. В этих случаях продуктивна переформулировка вопроса учителем: «Не может быть, чтобы вы в этом не разобрались! Тут, наверное, моя вина: я не совсем точно поставил вопрос. Попробуем так...».

В-пятых...

Предрасположенность учителя к диалогу, общению является выражением его авторской позиции и порождает готовность ученика к пониманию своего учителя и его изложения. Во всяком случае, с большой долей вероятности, чем педагога, с закрытой авторской позицией, ориентированного на монолог и на «свой» предмет, а не на ученика. Как отмечал тонкий препаратор диалога М.М.Бахтин, «диалогическая реакция персонифицирует всякое высказывание, на которое реагирует» [1, с. 246]. Умение обмениваться с учащимися не только значениями, но и смыслами – профессионально существенная характеристика личности и преподавателя вуза, и школьного учителя.

Диалогическое взаимодействие учителя и учащихся на уроке является точкой опоры в педагогике сотрудничества, которая нашла свое конкретное воплощение в опыте учителей-новаторов. При всем разнообразии их методического почерка – будь то применение «опорных сигналов» (В.Ф.Шаталов), или анализ литературного произведения через призму художественной «детали» (Е.Н.Ильин), - самым главным в их творчестве является построение диалога на уроке. В этом случае урок – продукт сотворчества и учителя, и его учеников. «Спасибо вам, дети, вы мне сегодня помогли», - благодарит своих шестилеток после урока Ш.А.Амонашвили.

Несмотря на то, что диалогическое отношение пронизывает весь процесс обучения, целенаправленного, специального приобщения учащихся средней школы к диалогу не ведется. Разумеется, учитель на уроке вводит зафиксированные в стандарте образования «связи обмена деятельностью» - понятия, факты, законы, методы, ценностные ориентации, стиль мышления и др. Но эти связи рассматриваются лишь в качестве средства диалога ученика с миром, из которого оказывается исключенным человек, т.е. не как средство диалога ученика и учителя, человека с человеком: «А какие мысли являются не-мыслями? – спрашивал М.К.Мамардашвили, и сам же

отвечал, - это такие мысли, в которых не помыслен тот, к кому они обращены». В образовании создалась парадоксальная ситуация: диалог между учителем и учениками существует столько времени, сколько существует образование, а задачи обучения учащихся вести диалог в средней, да и в высшей школе даже не ставится.

Вследствие своей универсальности диалог в обучении выступает как его предмет, как средство его проблематизации, как форма взаимодействия «педагог-обучающийся», как условие саморазвития, самовыражения, как цель человеческого общения, его «роскошь» - всего не перечислить. Ведь диалог, по В.С.Библеру, это гуманитарное определение мышления, взятое в его всеобщности.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1963.
2. Библер В.С. На гранях логики культуры. – М., 1997.
3. Клингберг Л. Проблемы теории обучения /Пер. с нем. – М., 1984.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М., 1975.
6. Михайлов И.Ф. Субъект, субъективность, культура //Философские науки, 1987.№6.
7. Роджерс К. Клиентоцентрированный (человекоцентрированный) подход в психотерапии //Вопросы психологии, 2012.№6.
8. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы образования. – М., 2015.
9. Сенько Ю.В. Развитие учащихся в диалоге //Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Ч.1. – Красноярск, 1996.
10. Стоунс Э. Психопедагогика /Пер. с англ. – М., 1984.
11. Философские проблемы развития образования /Под ред. В.В.Давыдова. – М., 1981.
12. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога. – Новосибирск, 2010.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 16-06-00205а).

УДК 378

Сибгатуллина И.Ф.

доктор психологических наук, профессор Института развития образования
РТ Россия, Казань,

Директор международных программ Института содействия
интеллектуальным интеграциям IFIE (Вена, Австрия)

E-mail: office@rbs-ifie.at

**ОБЩЕСТВЕННАЯ ДИПЛОМАТИЯ АКАДЕМИКА
М.И.МАХМУТОВА. ИСТОРИЯ ДЛИНОЮ В 90 ЛЕТ**

Аннотация. В статье описываются научное наследие академика М.И. Махмутова, различные формы его научной деятельности и научные идеи, которые нашли отражение в трудах его учеников и оказали воздействие на развитие общественной дипломатии, педагогики, лингвистики, востоковедения, философии образования и интеллектуального потенциала общества.

Ключевые слова: общественная дипломатия, проблемное обучение, интеллектуальный потенциал общества, одаренное образование, концепция диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных.

Sibgatullina I. F.

Univ.-Prof. Dr.Dr. Professor, The Institute of education development of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)

Director of International Programs, Austrian Institute to promote intelligent integration (Vienna, Austria)

E-mail: office@rbs-ifie.at

**PUBLIC DIPLOMACY OF ACADEMICIAN M. I. MAKHMUTOV.
A STORY IN 90 YEARS**

Abstract. The article describes the scientific heritage of Academician MI Makhmutov, various forms of his research activities and scientific ideas that are reflected in the works of his students and had an impact on the development of public diplomacy, pedagogy, linguistics, oriental studies, philosophy of education and intellectual potential of society.

Key words: public diplomacy, problem-based learning, the intellectual potential of society, theory of giftedness, the concept of dyssynchrony mental development of intellectually gifted.

Милосердие Учителя не истощимо.

Оно обновляется с каждым новым учеником.

Введение. Для автора статьи научное наследие академика М. И. Махмутова является ценностью особого жизненного порядка. Это то, что называют жизненной Встречей. Диалоги с М. И. Махмутовым послужили истоком формирования моего научного мировоззрения, размышлений об общественной и дипломатической силе научной педагогики с точки зрения интеллектуального и культурологического аспектов развития человека. Неслучайным совпадением является то, что в дни празднования девяностолетия академика М. И. Махмутова я обратилась и к девяностолетней истории общественной дипломатии в России. Учение М. И. Махмутова отвечало и отвечает духу времени, в котором на первое место выходит понятие миропорядка и справедливости. Академик М. И. Махмутов как общественный дипломат внес значительный вклад в педагогику справедливости, ввел общечеловеческие критерии понятия справедливости и смысла в повседневную жизнь человека и миротворческую практику педагогов всего мира.

Академик М.И. Махмутов как общественный дипломат обозначил прямую зависимость благополучия общества и каждого человека от уровня образованности, менталитета, типа мышления личности и интеллектуального потенциала в целом.

В этом ключе свою особую миссию исполнили формы научной деятельности академика М.И. Махмутова, которые оказались способны внести свою лепту в формирование справедливого миропорядка в педагогике, лингвистике, востоковедении и философии образования как минимум в последние пятьдесят лет. Системообразующей и прогрессивной явилась ориентация научного учения М.И. Махмутова на возможность человека меняться на протяжении всей его жизни, познавая одновременно себя и мир во всех его проявлениях.

С этой точки зрения, например, теория и практика проблемного обучения М.И. Махмутова в любые времена имеет новое звучание. Проблемное обучение сегодня представлено в научном наследии М.И. Махмутова как технология познания происходящего в науках, обществе и конкретной личности. Используя свои немалые интеллектуальные, коммуникативные и лингвистические способности, академик М.И. Махмутов, первым в географическом пространстве СССР с середины семидесятых годов прошлого столетия, инициировал открытые методологические семинары, интегрирующие мнения представителей общественных, административных и научных структур. Махмутовские открытые семинары, где бы они не проходили: в региональных Академиях наук, на научно-практических конференциях, в

министерствах образования или на его уютной домашней кухне, – были пространством единения интеллектуалов и подвижников в педагогике. Именно там, в спорах, рождались идеи соратников, последователей и учеников М.И. Махмутова, которые в последствии стали научными теориями в области прогрессивных технологий реализации проблемного обучения, педагогики и психологии развития одаренных, дидактических учений преподавания математики в школах и университетах, дидактическом инжиниринге, теории критического мышления, деятельностных форм повышения квалификации учителей в системе последиplomного педагогического образования в России, транскультурного сотрудничества ученых-педагогов и учителей–практиков в экспериментальных исследованиях и поиске смыслов жизнетворческой педагогики.

К 90-летию Учителя ученики М.И. Махмутова написали книгу «Образование, устремленное в будущее» (2016), в которой каждый по-своему описал смыслы проблемного обучения для современного образования. В предисловии к книге ее главный редактор, профессор Д.М. Шакирова подчеркивает, что каждая часть книги отражает верность и приверженность учеников М.И. Махмутова к принципам проблемного обучения, их желания изменить реальную практику образования в прогрессивную сторону его развития. «Проблемы, обсуждению которых посвящен этот коллективный труд, возникли давно и не имеют простых решений, но для их поиска надо дать молодому поколению инструменты решения» (Д.М. Шакирова, 2016). Если учесть, что география профессиональной реализации учеников М.И. Махмутова необычайно разнообразна (практически все регионы современной Российской Федерации, Казахстан, Киргизстан, Белоруссия, Молдова, США, Австрия, Израиль, Канада, Испания и др.), то это значит, что учение М.И. Махмутова приобрело общественно-сетевую характеристику, свойственную общественной дипломатии. Если учесть разнообразие языков, на которых говорят ученики М.И. Махмутова, разнообразие культур, в которых они реализуют теорию проблемного обучения и другие учения М.И. Махмутова, то можно говорить о культурно-социальных связях педагогического учения как проявления общественной дипломатии в определенном профессиональном кругу.

Год за годом, шаг за шагом, следуя традиции, заложенной М.И. Махмутовым, педагоги разных регионов и стран осуществляют культурный и информационный обмен мнениями, научными подходами в области педагогических наук, стратегий качества образования. И ученые, и учителя всего мира стали практиковать открытые дискуссии на всех языках мира, чтобы соизмерить развивающий эффект педагогических технологий.

Одной из проблем образования во всем мире являются исследования образовательных достижений учащихся. Согласно данным по успеваемости учащихся, опубликованным Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), существует перечень стран, которые до сих пор показывают неудовлетворительные результаты по чтению, математике и естественнонаучной грамотности. Среднее значение подобных показателей по данным 2015 года составило 11,6 %. Мне вспоминается одна из встреч с М.И. Махмутовым в 2002 в стенах Академии наук РТ, на которой он собрал молодых ученых и учителей, чтобы посоветоваться, как он дипломатично отметил, относительно показателей в измерениях качества обучения. Впервые тогда я услышала о значении интеграций разных систем образования в вопросе качества и результативности. Вопрос стандарта образования и качества мы обсуждали в терминах «обученности насколько?», «воспитанности насколько?», «развитости насколько?». Удивительным тогда было и то, что академик М.И. Махмутов предугадал даже цифры неудовлетворительных результатов обучения, прогнозируя, что рано или поздно это станет проблемой номер один. Для некоторых стран уже стало. Однако общей тенденцией стало и то, что образовательные достижения и

неудовлетворительные результаты анализируются на самом высоком уровне не из-за соревновательных стремлений, а в миротворческих целях. К примеру, лидерами образовательного успеха по данным ОЭСР являются Китай 1,6% , Эстония 3,2% и Финляндия 5,3%. Эти вопросы очень волновали М.И. Махмутова. Он говорил, что не следует гордиться даже самыми низкими показателями по неудовлетворительным результатам, потому что смысл учения есть только положительный результат.

В последние годы жизни академиком М.И. Махмутовым была разработана современная научная методология формирования интеллектуального потенциала общества, представлены научно-экспериментальные данные о его состоянии и динамике, предложен научный алгоритм действий по поддержке и развитию одаренной молодежи, в аспекте формирования самооценности личности, внутренней смысловой устремленности на создание таких результатов познания, учения и труда, которые принесут равное благо и обществу, и отдельному человеку. Из диалогов с М.И. Махмутовым вспоминаются его рассуждения о значении человека для самого себя и во благо общества. В контексте современных культурных традиций Запада и Востока, дифференциации восточного и западного менталитета, интеграции архетипических, глубинных черт личности человека современности академик М.И. Махмутов снова и снова обращает внимание педагогов на суть и деяния человека.

Мне посчастливилось многократно обсуждать эти вопросы с Учителем. Рассуждая о значении мыслительного становления человека, он часто обращал внимание на значение культуры в формировании мышления и значении культуры мышления в становлении человека. Особая тема диалогов касалась соотношения дискурсивного (логического) и интуитивного в мыслительных процессах. Я спрашивала М.И. Махмутова: «Чему же отдать предпочтение в исследованиях?» Он отвечал, ориентируя мои научные схемы в определенное русло: «О дискурсивном много сказано. Об интуиции почти ничего!» Научный вектор определен. Это было лето 2004 года. Я уже была к тому времени доктором наук, но мы смеялись: может быть еще одну докторскую диссертацию написать?

Спустя 12 лет среди многочисленных и разноплановых научных поисков, связанных с исследованиями мышления, интеллекта, одаренности, мною изучаются соотношение интуитивных, и дискурсивных компонентов мышления. Основной гипотезой является предположение о том, что наличие у субъекта диссинхронного (неравномерного) соотношения этих компонентов задает импульс творческого мышления, которое отличается высокой степенью новизны его результата. Это своеобразный циклический и одновременно скачкообразный процесс, не закладывающийся в строгую однозначную логическую схему традиционного культурного образования. В нем вступают в диалектически противоречивые взаимодействия интуиция и логика мышления, осуществляющие поиск нового и одновременно воспроизводящие и оперирующие уже имеющимися знаниями, так или иначе связанными с условиями интеллектуальной проблемы.

Вспоминается, как Мирза Исмаилович подсказал «заглянуть» в неклассические законы естествознания, а именно обратить внимание на закон нелинейных, открытых систем. Так появилось понимание, что нестандартное творческое мышление – это самоорганизующаяся система, обладающая, кроме прочих, признаками диссипативности и неравновесия.

Последствия развития этих признаков открытой системы мышления и ее среды могут быть самыми неожиданными и необычными. Природа интеллектуальной одаренности во многом этим и объясняется. На сегодняшний день в одаренноведении результаты этих открытых дискуссий представлены концепцией диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных.

Не менее значимыми стали для меня диалоги с академиком М.И. Махмутовым о значении культуры человека в становлении мыслительного.

Позиция М.И. Махмутова как общественного дипломата была в том рассмотрении диалектики, которое приводит к выводу о том, что мировая культура оказывает воздействие на мышление человека мира всей совокупностью элементов и является системой «особых» оценок личности в картинах видения мира, его символизирования и устойчивых культурных стереотипов. Обращаясь к качествам мышления через мировую культуру, человек осознает собственное развитие духовности, эмоционально-чувственные особенности, одухотворенность и интеллектуальность. То есть в мировой культуре всегда находит отражение мышление человека мира, а в мышлении – чувственное восприятие мира культуры.

Возвращаясь к рассуждениям о соотношении логического и интуитивного в мышлении, отметим, что, к сожалению, в психологии данное соотношение изучено недостаточно полно. Однако именно психология, а точнее психоанализ впервые обозначил необходимость изучения интуитивного как культурного компонента в пространстве сознательного и, особенно, бессознательного. М.И. Махмутов рекомендовал мне читать классиков психоанализа на немецком языке, которым, равно как и английским, и арабским языками, владел сам. Теперь я читаю и говорю на немецком языке и снова удивляюсь пророческим способностям Учителя.

Именно приобщение к мировой классике науки дало возможность выделить проблему взаимодействия интуитивного и дискурсивного мышления с разных точек зрения. Сейчас совершенно определенно можно сказать, что это взаимодействие носит не только философский характер (хотя именно этот аспект глубоко раскрывает философию духовной жизни и практической мыследеятельности человека), не только психолого-физиологический характер (хотя это способствует расширению наших знаний о механизмах творческого мыслительного процесса), но и психологический, так как это позволяет разрабатывать теоретические основы и практические методы специального воздействия, направленного на реализацию продуктивного сочетания интуитивных и дискурсивных компонентов культурного мышления.

М.И. Махмутов обращал внимание на то, что «рациональная» часть мировой культуры предполагает своим важнейшим звеном наличие мышления как способности человека мира познавать окружающую действительность и интегрироваться в ней. В связи с этим прогрессивное развитие культур видится в тенденции сделать мир более понятным, выстроить логичную картину окружающего внешнего мира и равновесную «гармонику» внутреннего мира человека. Собственно, идеи интеграционного образования, в философской своей сущности, которая сегодня является актуальной для стран Европы, использование принципа мультикультурализма/поликультурности в педагогике являются перспективными для педагогики, устремленной в будущее.

А главное место во внутреннем мире занимает мысль, как важный фактор жизни. Мысль может созидать, но может и разрушать, именно поэтому так важно постижение истинного понимания значения мысли для жизненного благополучия, для движения человека вперед. Эту общественно-дипломатическую мудрость М.И. Махмутов повторял нам не раз. Как не раз говорил о том, что России всегда есть, чему научить педагогов мира.

В версии 2008 года Концепции общественной дипломатии РФ написано, что в рамках общественной дипломатии Россия всегда будет добиваться своего объективного восприятия в мире, развивать собственные эффективные средства информационного влияния на общественное мнение за рубежом, обеспечивать усиление позиций российских средств массовой информации в мировом информационном и научном пространстве, активно участвовать в международном сотрудничестве в информационной сфере, принимать необходимые меры по отражению информационных угроз ее суверенитету и безопасности.

Но еще раньше в 2005 году во вступительной статье к монографии «Мышление. Интеллект. Одаренность.....» (Д.М.Шакирова, Д.Ш.Сулейманов, И.Ф. Сибгатуллина,

2005) М.И. Махмутов, рассматривая причины мирового культурного кризиса, указывает на множество внутренних и внешних причин, видимых и невидимых: «Видимые – в несвоевременных политических и экономических решениях, в слепом подражании чужому опыту. Невидимые причины надо искать в разнообразии культур и менталитете, в духовной сфере, в состоянии интеллектуального потенциала общества на рубеже двух столетий».

Размышляя об этом с академиком М.И. Махмутовым, в канун Нового 2008 года, мы пришли к выводу о том, что мировая культура и педагогика как ее отражение, не является свободной от функциональности. Обогащая мышление (особенно его интуитивные характеристики) и мир чувств человека, она развивает в нем восприимчивость к усвоению тех жизненных смыслов и значений, которые, собственно, и составляют его психологические ресурсы и требуются человеку в экзистенциальных ситуациях. Представляется, что по сути своей индивидуальные психологические ресурсы «отражают» важнейшие человеческие идеалы и ценности, которые часто утверждаются посредством этической и психологической оценки жизненных явлений. Так или иначе, больше или меньше, но ресурс мышления – это жизненный потенциал, и современная мировая педагогика может и должна ориентироваться на этот ресурс или его отсутствие.

Сейчас часто можно услышать о том, что мир изменился в одночасье. Но мир менялся всегда. Нынешний кризис дает миру уникальный шанс преобразиться, реализовать извечную мечту человечества о справедливом миропорядке. И этот шанс педагогике было бы непростительно упустить. В последней научной работе академика М.И. Махмутова «Мир ислама» новый мировой порядок представлен не после очередного глобального военного столкновения, как это всегда было в прошлом, а мирно — путем диалога и выработки взаимоприемлемых позиций Востока и Запада. На его взгляд, основами нового мироустройства могла бы стать справедливая экономическая модель, справедливая политическая модель взаимоотношений между государствами и обновленная система международных отношений, в которой не должно быть деления на большие и малые страны, на «хорошие» и «плохие» народы, на «правильные и неправильные» педагогики. Этот новый мир должен стать миром всеобщего доверия и уважения, партнерства и диалога.

Академику М.И. Махмутову исполнилось бы 90 лет и ровно 90 лет мир говорит друг с другом на языке общественной дипломатии. Мировое сообщество педагогов тоже выходит на стратегический масштаб общественной дипломатии.

В этом ключе свою особую миссию должна исполнить педагогика России, внести свою лепту в формирование справедливого миропорядка, в котором справедливость приобрела бы новое звучание и отвечала бы духу времени современного, времени, в котором человек предстал не только человеком развивающимся, но и человеком, «знающим» и «не знающим» границ мировой культуры, способным и не способным регулировать свое социальное поведение.

Память об Учителе заставляет соблюдать дистанцию от агрессивных споров о том, какая педагогика или система образования априори исключительна. Следуя дипломатическим качествам в высказываниях М.И. Махмутова, отмечу, что однозначного ответа быть не может.

Современный человек живет в поликультурном пространстве, что дает большой стимул для исследования разнообразия человеческого мышления в различных культурных традициях. В последнее время в науке и быту стало часто употребляться слово «ментальность», которое отражает специфику различных типов культур в их объяснении окружающего мира, понимании целей развития, основных ценностей. Востоковедческие труды академика М.И. Махмутова также «не обошли» эту тему.

Анализ особенностей познания и мышления в различных культурных средах, позволяет выделить три наиболее общие разновидности ментальности:

- «западный» – дедуктивно-познавательный тип, имеющий практическую направленность, который отражает в понятиях и суждениях окружающий мир;
- «восточный» тип интуитивного мышления, в большей части направленный на созерцание, духовное самосовершенствование, развитие внутреннего мира. Чаще использует в своем арсенале мифы и смыслообразы, нежели понятия;
- «традиционный образ» мышления ориентирован на предметное решение конкретных жизненных проблем, стоящих перед определенной этнокультурной общностью.

В разных культурах бытуют разные представления о мышлении. Мышление в рамках разных культур и даже одной и той же всегда одинаково, но воспринимается по-разному. Какая бы ни была разница между культурами, существует несколько сходных его аспектов. Представители европейской и американской культуры под этим термином понимают относительно устойчивую структуру умственных способностей индивида.

М.И. Махмутов не раз обращал внимание, что сущность этого понятия у представителей восточной культуры включает усердие, ответственность перед обществом, прогностичность и мудрость.

В определенном смысле, именно культурологическая обусловленность привела к появлению теорий интеллекта, учитывающих социальный и культурный контекст – ценности, нормы, систему верований, характеризующих конкретную этническую общность. Именно такое положение поставило вопрос измерения и определения уровня мышления для нужд педагогики.

Кросскультурные исследования разделяются на два подхода к проблеме: эксплицитные и имплицитные педагогические теории. Кросскультурные педагогические исследования привели к важному выводу о том, что теории мышления не являются точными без учета культурального окружения. Эксплицитные теории должны быть более четкими и разносторонними, чтобы учитывать все разнообразие кросскультурных различий. Результаты имплицитных исследований, подтверждающих мнение о мышлении как инструменте адаптации, говорят о необходимости более внимательного изучения роли социального компонента в его структуре.

Таким образом, культура мышления предполагает наличие у человека способности рационально и логично ставить и решать свои жизненные и общественные задачи, быть адекватным к себе, своей ментальности и происходящему в окружающем мире.

Несомненно, диалоги с академиком М.И. Махмутовым дали возможность определиться в многоликом пространстве понимания и значения мировой педагогики.

В определенном смысле, именно культурологическая обусловленность привела к появлению «местных» теорий интеллекта, учитывающих социальный и культурный контекст - ценности, нормы, систему верований, характеризующих конкретную этническую общность. Именно такое положение поставило вопрос измерения и определения уровня мышления.

Кросскультурные исследования разделяются на два подхода к проблеме: эксплицитные и имплицитные теории. Кросскультурные исследования привели к важному выводу о том, что теории мышления не являются точными без учета культурального окружения. Эксплицитные теории должны быть более четкими и разносторонними, чтобы учитывать все разнообразие кросскультурных различий. Результаты имплицитных исследований, подтверждающих мнение о мышлении как инструменте адаптации, говорят о необходимости более внимательного изучения роли социального компонента в его структуре.

Таким образом, культура мышления предполагает наличие у человека способности рационально и логично ставить и решать свои жизненные и общественные задачи, быть адекватным к себе и окружающему миру.

Несомненно, общественная дипломатия академика М.И. Махмутова дала

возможность определиться в многоликом пространстве научных ориентаций мировой педагогики, установить свой путь общественной дипломатии в управлении международными образовательными проектами, которыми я занимаюсь последнее время, создавая институциональную модель содействия интеллектуальным интеграциям.

Возвращаясь к мысли о том, что в мировой культуре всегда находит отражение мышление человека, а в мышлении человека – чувственное восприятие мира культуры, отметим, что образование, во всей его многогранности способствует внутренней «равновесности» человека настолько, насколько он сам принимает полноту мироздания и заповеди веры, надежды, любви как истинных добродетелей души и общественной педагогической научной дипломатии Учителя с большой буквы.

Список литература:

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - Казань, 1981.-305 с.
2. Махмутов М.И. Мир ислама. - Казань ЦИТ, 2006.-597 с.
3. Махмутов М.И. Основные направления трансформации национального образования РТ // Этнопедагогические традиции формирования культуры межнациональных отношений. - Казань, 2000. - С.15-18.
4. Шакирова Д., Сибгатуллина И., Дж.Сулейманов Дж. Мышление. Интеллект. Одаренность. Вопросы теории и технологии // Под ред. М.И. Махмутова, Казань ЦИТ, 2005. - 304 с.
5. Сибгатуллина И.Ф. Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных... Докт. дисс. на соискание ученой степени., НОЦ. - Сочи, 2002.
6. Sibgatullina I. Resonante cokreation in der Sozialen Arbeit // Beitrage zur Internationalen russisch-deutschen wissenschaftlich-praktischen Konferenz, Ludwigshafen am Rhein, 2011.
7. Sibgatullina I. Psychobiological and clinical aspects of “Resonante Cokreation” method // “Quo vadis (art) terapia?” International scientific Congress of art therapists organized by the Institute for education in art therapy in cooperation with the Department of Art education and the Department of Psychology and Psychopathology, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia, 15-16 April, 2011. P. 17.
8. Sibgatullina I. Psychoanalytical dimension of time in art // “Quo vadis (art) terapia?” International scientific Congress of art therapists organized by the Institute for education in art therapy in cooperation with the Department of Art education and the Department of Psychology and Psychopathology, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Slovakia, 15-16 April, 2011. P. 6.
9. Sibgatullina I., Schottenloer G., Grüssl S. Resonante cokreation // Ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit, Kazan, Ludwigshafen, 20-24 september, 2011. 268-273 s.
10. Kuenst und Gestaltungstherapie als wirksame Bedingung für die Ausbildung von Psychologen // die Akademie der Bildenden Kuenste Muenchen, Aufbaustudium Bildnerisches gestalten und Therapie, Juni, 2011, Muenschen.
11. Sibgatullina I. Erfolgsfaktoren für einen Tranferprojekt /Weiterbildung/ // Final konferenz des Projekts EDUPLAN, 26 Juni 2012. München. 11-17 s.
12. Sibgatullina I., Riabov O. Psychological effects of park “ritrit” under the natural conditions of megapolis // The 6th international Congress on Environmental Modelling and Software
13. IF Sibgatullina. Dyssynchrony mental development of technical specialties students / IF Sibgatullina, GY Israfilova // Materialy XI miedzynarodowej naukowopraktycznej konferencji «Wykształcenie i nauka bez granic – 2013». 07-15 grudnia 2013 roku. Volume 34. Psychologia i socjologia. Politologija.: Przemysel. Nauka i studia. Str. 15-17.
14. Kunst(Art)-und-Gestaltungstherapie for support the rehabilitation of children // The National Scholarship Programme of the Slovak Republic, April, 2013, Bratislava.
15. Sibgatullina, I., Ryabov O. Latent mechanisms of action park retreat on human

- (Social-Psychological Effects of Park Ritrit under the Natural Conditions of Megapolis) // 28th International Congress of Applied Psychology, Paris, France, 8-13 July 2014. P. 24-28.
16. Multikulturelle linguistische Integrations Ausnildung in Oesterreich // RBS-Privatinstitut zur foerderung der Intellektuelle Integration // September, 2015, Wien.
17. Irina F. Sibgatullina. Five steps of intellectual integration in the international development of specialized education // MULTIDIMENZIONALITA východisko rozvoja súčasnej špeciálnej pedagogiky. ZBORNÍK VEDECKÝCH PRÍSPEVKOV. 25. november 2015 Bratislava. P. 392-397.

УДК 101.1:316

Соловьев А.А.

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры «Философия и право» ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет» Россия, г.Волгоград
E-mail: lokotigr@mail.ru

«ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ

Аннотация: в статье исследуются ценностные ориентации образовательного взаимодействия. Автор обращается к философско-педагогическому контексту произведений писателей-фантастов Стругацких. Делаются частные выводы о смыслах образования и деятельности учителя.

Ключевые слова: образование; ценностный смысл; философия образования; братья Стругацкие; образовательное взаимодействие.

Soloviev A. A.

Candidate of Philosophical Sciences, Associate professor,
Department «Philosophy and Law»
FGBOU VO Volgograd State Technical University,
E-mail: lokotigr@mail.ru

STRUGATSKY BROTHERS «PHILOSOPHY OF EDUCATION»

Abstract: in this paper the value orientation of educational interaction are investigated. The author addresses the philosophical and pedagogical context of works of science fiction writers Strugatsky. Some conclusions about ways of education and teachers mission are made.

Key words: education; value sense; philosophy of education; brothers Strugatsky; educational interaction.

К понятию «образование» применимы различные трактовки. Мы обозначим его как социальный институт, в массовом порядке формирующий человека. Во взглядах на цели и смысл такого формирования нет полного согласия и единства. Это можно считать явлением отрицательным, а можно рассматривать как некоторое «нормальное» состояние отношения к тем или иным социальным явлениям. Укажем при этом, что бинарные оппозиции в образовании реально не существуют, поэтому всякая ценностно-целевая модель его представляется своего рода абстракцией [4]. Но эти «абстракции» мы предлагаем рассмотреть на примере художественных произведений, в которых содержатся значительные по смыслу аксиологические отступления.

В различных кругах считается, что есть некоторая совокупность «правильных знаний», которыми необходимо овладевать подрастающему поколению. Зачастую способы, с помощью которых обучаемым «помогают овладевать истинами», также известны и «готовы». Дело образования представляется в данном контексте весьма

несложным делом [5, с. 16–17].

Назовем такое образование «полиматическим». Проект его, вероятно, появился в Европе еще в эпоху Просвещения. Конечно, он не мог быть на том этапе развития цивилизации реализован, по крайней мере, в массовом порядке. Но планы такие существовали, в том числе – в социально-философских трактатах.

Не всякое знание необходимо, а знать все – практически никогда не выполнимая задача. Интеллект также бывает разным: умение решать абстрактные задачи и находить выход в сложной житейской ситуации – совсем не одно и то же. Один и тот же ученик (студент) может блестяще справляться со сложнейшими заданиями по одной дисциплине, а по другой не выполнять и относительно простые.

Однако жизнь, несмотря на всю свою уникальность, имеет общие правила, поиск которых часто опирается на выявление чего-то простого в человеческой деятельности. Эти универсальные принципы являются средством для развития и жизни как отдельных представителей человечества, так и общества в целом. Цель же применения принципов – сама жизнедеятельность, которая может быть упорядочена и разработана универсально, но при этом индивидуально. Этот вариант предполагает овладение обыденным знанием и культ повседневности, продиктованный принципами постнеклассической рациональности. Назовем образование, ориентированное на повседневные практические задачи, «повседневно-утилитарным».

Мыслитель Ален указывал, что «обладать настоящим знанием – значит ясно воспринимать окружающие вас в данный момент вещи» [1, с. 74]. С этой точки зрения, настоящее знание не может быть постижением очевидных объектов, потому как предполагает уяснение того, каким образом самый маленький объект связан с мирозданием; ни одна вещь не является сама себе причиной; движение «в нужном направлении» отдаляет нас от нас самих [1, с. 90].

Дж. Локк последовательно настаивал на практической направленности образования: «Читать и писать, обучать наукам – всё это я признаю необходимым, но не главным делом. Я думаю, что вы сочтёте глупцом того, кто добродетельного или мудрого человека не поставит выше учёного» [2, с. 171].

Например, крестьянский мальчик четырнадцати лет примерно столетие назад мог не уметь ни читать, ни писать. Да и немногие взрослые умели это делать. Все они занимались тяжелой физической работой по возделыванию земли. Этим людей нельзя считать ничего не знающими. Они имели отличное представление о том, как возделывать землю, о том, как ремонтировать жилище, о том, как поддерживать необходимую коммуникацию.

Братья Стругацкие уходят как от полиматической, так и от «повседневно-утилитарной» концепций. Им ближе идея образования как формирования образа при смешении, симбиозе ее с идеей личностного становления (во всей его диалектической противоречивости) со становлением общественным. Последнее имеет двоякий смысл: общественное становление как становление общества либо общественное становление как становление человека внутри общества, в рамках последнего.

Но человек может формироваться только в пределах общества и тем самым всякое становление его уже есть общественное явление. Тогда совокупность таких становлений или их диалектическое взаимопроникновение представляет собой именно развитие общества. В этом смысле образование личностное и образование социальное становятся равнозначными понятиями.

Мы рассматриваем идеи авторов прежде всего на основе таких произведений, как «Хромая судьба», «Отягощенные злом, или сорок лет спустя», «Хищные вещи века», хотя и в других их книгах присутствуют вполне определенные философские мотивы, в том числе касающиеся механизмов образовательного взаимодействия.

У Стругацких мы наблюдаем намеки на создание некоторой новой, «личностной» педагогики и философии образования. Вводя такие экзотические, на

первый взгляд, определения, как «психогеометрия» или «высшая педагогика», они пытаются сотворить симбиоз педагогики с другими науками [6, с. 434]. Но здесь же указывается и на то, что всякая наука о человеке должна пройти проверку временем, а может быть и вовсе – «мнением». Ведь «человековедческое» знание всегда должно иметь в виду человека, личность. А личность изначально не задана, да и не только изначально.

Проводится противопоставление образования всеобщего, целостного и образования частичного. И то, и другое может быть как личностным, так и общественным. Но все-таки именно личностное образование ориентируется в первую очередь на целостного человека. Стругацкие, как и многие другие писатели и философы, противопоставляют подготовку профессиональную подготовке социально-этической. Они говорят о милосердии, как об этической позиции учителя в отношении к объекту его работы, через который происходит воспитание.

Противопоставляется милосердию «дрессировка», позволяющая вырабатывать «полуфабрикаты», в изготовлении которых человечество преуспело. Почему так? Может быть «...времени никогда на воспитание Человека не хватало? Или средств? Да нет, просто нужды, видимо, не было» [6, с. 433].

Или была нужда в чем-то другом? Возможно, причина данного явления заключается в его следствиях. Следствие становится целью и ориентация на такую цель становится причиной новых целей.

В этом реально существующем образовании есть свои цели. И есть несоответствие результата этим целям. И эти цели тоже кто-то устанавливает. Есть некоторые социальные потребности, для реализации которых нужны промежуточные цели-средства, обеспечиваемые массовым учебно-воспитательным процессом. Но массовый процесс не позволяет развиваться индивидуальному, личностному образованию. Отдельно взятый человек может не понимать взаимосвязей собственных с миром, поскольку не понимает сложности этого мира.

Отказ от возможностей человека приводит к его неспособности воспринимать сложный мир во всех его противоречиях; связывать психологически несовместимое; получать удовольствие от рассмотрения связей и закономерностей. В чем смысл науки педагогики? Мы традиционно считаем задачей педагогики как науки и искусства обучение. Или воспитание по определенному шаблону, образцу.

А Стругацкие говорят о том, что необходимо «научить человека фантазии, привести множественность и разнообразие потенциальных связей человеческой психики в качественное и количественное соответствие с множественностью и разнообразием связей реального мира» [8, с. 436]. Знание может не соответствовать интеллекту, а в реальной практике приходится сталкиваться не только с рациональным: эмоциональные, аффективные, нейрофизиологические особенности человека могут играть большую роль, чем разумная составляющая его сознания. Иногда приходится разрешать задачи, не поддающиеся рациональному обоснованию, часто – при отсутствии необходимой информации о конкретной ситуации, а не вообще. Существует целый ряд иных связей человека с социальным миром – этических, эстетических, религиозных, мифологических, этнических и ряда других.

Дискуссии по поводу личностного и социального в учебно-воспитательной деятельности также уделяется определенное место в произведениях писателей-фантастов. Проблема состоит в следующем: возможно, мы просто не имеем никакого представления о том, что на самом деле нужно подрастающему поколению, может быть мы ориентируем его на общечеловеческие, но все-таки «наши», «взрослые» ценности? А подростки имеют несколько иные взгляды на все происходящее. Как узнать, какая сила отрывает ребят от хороших книг, спортивных залов и гонит на вечерние улицы «с сигаретой в зубах и транзистором в ухе»? [8, с. 374].

Как нужно относиться к «этим детям»? Они могут быть «гогочущими» и

«сплевывающими», но могут быть «ирреальными», «невозможными»; их высказывания не имеют никаких точек соприкосновения с их же внешними проявлениями. Словно совмещается в пространстве детский сад и диспут в научной лаборатории [7, с. 106].

Поэтому мы еще раз ставим вопрос о целях воспитания. Каким (хотя бы примерно) должен быть человек? Какие ценности нужно ему прививать? Да, разумное, доброе, вечное. Но разве все так очевидно? Например, подросток не желает изучать школьную программу, а читает современную фантастику. Принципиально не участвует в школьных мероприятиях, которые не вызывают интереса. Задает очевидно провокационные вопросы, не хочет посещать отдельно взятые занятия, предусмотренные планом.

Свидетельствует ли все это об аморальности субъекта? Является ли все перечисленное вообще отклоняющимся поведением? Или вся модель образования является отклоняющейся, а те, кого мы привыкли считать девиантными, – именно они – «нормальные»?

Все это касается стихийных проявлений подростков, но ведь «отклоняющимся» могут быть и учителя, преподаватели, воспитатели и их помощники. Те учителя, которые по тем или иным причинам не могут (а часто и не хотят) учить, воспитывать так, как принято, а стремятся учить, воспитывать так, как положено, так, как они сами считают нужным, так, как подсказывает им совесть, взгляды на педагогическое дело и свое собственное образование. Ценностно-целевая программа таких учителей может противоречить «идеалам», установленным руководством школы, другими учителями, родителями, даже этим самым учителем, если он пересмотрел свои взгляды.

Представьте себе, учитель пересмотрел свои взгляды и говорит ученикам: «да, я был неправ. Я думал так, а теперь я думаю иначе». Что будут думать ученики? Ведь они привыкли к тому, что «учитель всегда прав». Он не может ошибаться, а если поменял мнение, значит ошибался. Где гарантия того, что он и сейчас не ошибается? И кому тогда верить?

Что же? Говорить лишь то, что проверено поколениями и тысячелетиями? Но если учащиеся не воспринимают это, то найдут что-то другое, начнут смело рассуждать о прогрессе, произнося страшные вещи, не ведая, что говорят, приучаясь к интеллектуальной жестокости, «... и, значит, никакого нового поколения нет, а есть все та же старая и грязная игра в марионетки ...» [7, с. 113].

А если мы родились в эпоху «удовлетворения желаний», то кому нужно образование? Образование – дело трудное, не всегда благодарное, да и особенно интересным для большинства оно не становится.

Пожалуй, настоящее личностное образование – всегда попытка выйти за пределы установленного обществом, но перейти при этом в иное общественное состояние. Возможна ли в социальной реальности форма образования, сколько-нибудь значительная по количеству участников, но при этом никоим образом не поддержанная большинством?

Стругацкие говорят также о возможности специализированного элитарного образования, указывая на неизбежные трудности при организации последнего, поскольку кто-то считает, что «лицей надобно упразднить», ибо они противоречат демократии, а кто-то – что их количество нужно повышать [6, с. 410].

В данном контексте мы выходим на очень сложный вопрос – что такое образование? Если мы говорим об элитарном образовании, то возможны два варианта: либо мы признаем, что образование – не всегда массовое явление, либо должны согласиться с тем, что «элитарное образование» – не совсем образование. Или мы не совсем точно понимаем смысл слова «элитарное»?

Да, в демократическом обществе и образование должно быть демократичным. Но равенство возможностей не означает одинаковости содержания. Мы полагаем обратное: равенство возможностей предполагает выбор каждым «собственных»,

именно ему подходящих форм и содержания учебно-воспитательного процесса.

Ведь если мы говорим о «недемократичности» идеи обучения отдельно взятых представителей молодежи в специализированных учебных заведениях, то имеем в виду скорее всего то, что остальные обучаются в иных, «неспециализированных», общеобразовательных учреждениях и поэтому имеют меньше прав в области образования, нежели «лицейсты». Однако элитарность образования как раз и заключается в том, что она выделяет некоторую группу людей из общей массы. Это выделение происходит не по уровневому принципу, а скорее по мотивационному: в лицеях обучаются те, кто наиболее всего интересуется науками, языками, искусствами (у Стругацких, например, наукой и искусством педагогики). Это не уровень образования, а скорее его тип. Можно рассматривать разного рода «элитарные» школы как этап профессиональной (или «предпрофессиональной») подготовки.

Если же постоянно повышать количество определенного типа лицеев, то они вскоре перестанут быть элитарными и поэтому потеряют свой смысл. Выходит, что и при увеличении количества лицеев и при их резком уменьшении «самой идее лицея как школы, в которой учат будущих учителей, самым благополучным образом наступает окончательный конец» [6, с. 410].

В конце хотелось бы высказать несколько соображений о статусе и назначении учителя в современном мире, в широком смысле понятия «современный мир» и в широком смысле слова «учитель». Мы должны понимать, чего хотим от учителя, от его взаимодействия с учениками.

Если целью учителя признается подготовка обучающегося к промежуточной или итоговой аттестации, то нужно признать и абсолютную ценность этой аттестации. Когда проверка знаний сама по себе не нужна, то, вероятно, нужны сами знания? Но знания постоянно меняются. Человек может, конечно, научиться приобретать знания. Допустим, в этом функция учителя. Но ведь «методика» приобретения знания – тоже своего рода знание. Это знание также постоянно меняется, да и сможет ли учитель, часто не совсем молодой человек, быстро ориентироваться в новых способах взаимодействия с информацией? А ведь если мы признаем трансляцию способов получения знаний основной задачей учителя, то ему придется не только самому овладеть этими способами, но овладеть ими на том уровне, который позволит передавать эти умения подрастающему поколению. Возможно ли это в реальности?

Мы полагаем, что основная задача учителя заключается в воспитании и социальном развитии. В некотором смысле педагога можно считать врачом, который должен лечить от «невежества, от дикости чувств, от социального безразличия. Лечить! Всех!» [6, с. 440–441].

Список литературы:

1. Ален. Суждения. – М. : Республика, 2000. – 399 с.
2. Локк Дж. Мысли о воспитании // Педагогическое наследие. Коменский, Локк, Руссо, Песталоцци / сост. В. Н. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 145–177.
3. Рыбальченко Т. Л. Осмысление современности и истории человечества в романах конца советского времени («Плаха» Ч. Айтматова и «Отягощённые злом» А. и Б. Стругацких) // От века к веку: Книга. Литература. Коммуникация. Журналистика. Статьи и тезисы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора филологических наук, профессора Веры Сергеевны Синенко. – Уфа, 2014. – С. 152–161.
4. Соловьев А. А. Модели образовательного взаимодействия // *Primo Aspectu*, 2015. – Т. 23. – № 9. – С. 12–15.
5. Соловьев А. А., Артюхович Ю. В. Ценностно-целевые основания опережающего образования: монография. – Волгоград: ВолгГТУ, 2014. – 180 с.

6. Стругацкий, А., Стругацкий, Б. Отягощенные злом, или сорок лет спустя // А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Сочинения. – М. : «Московский рабочий», «Вся Москва», 1990. – С. 351–523.
7. Стругацкий, А., Стругацкий, Б. Хромая судьба // А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Хромая судьба. Хищные вещи века. Фантаст. повести. – М. : «Книга», 1990. – С. 3–310.
8. Стругацкий, А., Стругацкий, Б. Хищные вещи века // А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Хромая судьба. Хищные вещи века. Фантаст. повести. – М. : «Книга», 1990. – С. 311–487.

УДК 378

Сулейманов Т. Д.

исполнительный директор Татарстанского республиканского
молодежного общественного фонда «Сэлэт» Россия, г.Казань

E-mail: timur.suleymanov@selet.biz

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «СЭЛЭТ»,
СООБЩЕСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО, ТВОРЧЕСКИ И
СОЦИАЛЬНО СПОСОБНЫХ И ОДАРЕННЫХ:
ОСНОВНЫЕ ИДЕИ И ПРИОРИТЕТЫ**

Аннотация: В статье описываются принципы организации работы социально-педагогического комплекса «Сэлэт». Автор проводит анализ изменений форм работы системы «Сэлэт» за ее 20-летнюю историю, а также описывает ключевые факторы, обеспечивающие ее устойчивое развитие. Отдельное внимание уделяется задачам формирования и развития интеллектуально и творчески одаренных детей.

Ключевые слова: интеллект, творчество, одаренность, способность

Suleymanov T. D.

Executive director of the Tatarstan Youth Public Foundation "Selet" Russia, Kazan

E-mail: timur.suleymanov@selet.biz

**"SELET" AS A SOCIO-PADAGOGICAL COMPLEX – A COMMUNITY OF
INTELLECTUALLY AND SOCIALLY GIFTED CHILDREN: KEY IDEAS AND
PRIORITIES**

Abstract:

The article describes the principles of the organization of "Selet" as a socio-pedagogical complex. The author analyzes the changes in the forms of the system "Selet" for its 20-year history and describes the key factors that ensure its sustainable development. Special attention is paid to the problems of formation and development of intellectually gifted children.

Keywords: intelligence, creativity, talent, ability

В своей работе «Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии» Шакирова Д.М., Сибгатуллина И.Ф., Сулейманов Д.Ш. показали, что интеллектуальные способности человека, в особенности, в детском и юношеском возрасте можно целенаправленно формировать и развивать самыми разными способами. Поскольку одаренность имеет разнообразную направленность, то развитие ее и поддержка в условиях формального образования, даже дифференцированного, разветвленного, не всегда эффективна. Одаренность требует свободы мысли, действий, выбора, гибкости коммуникаций, т.е. особой среды общения и развития [1].

О необходимости индивидуальной работы с одаренными детьми,

необходимости создания особой среды, способствующей развитию выявленных талантов неоднократно писал, буквально, бил тревогу, академик М.И. Махмутов: «...Россияне народ особенный, бог многих не обидел талантами, но все вместе – поступаем неразумно, часто до обидного глупо: другие создают и накапливают богатство, мы его разворовываем, расточаем, пропиваем; иные нации наращивают умственные силы, мы их разбрасываем; за рубежом одаренных детей обучают отдельно, по усиленным программам, мы их сажаем за парту рядом со слаборазвитыми, а часто просто дебилами (забывая, что «с кем поведешься, от того и наберешься»)» [2, С. 169].

Такой средой, в которой созданы условия для поддержки и гармоничного развития одаренной личности, для ее психологической адаптации, стал социально-педагогический комплекс (СПК) «Сэлэт». СПК «Сэлэт», зародившийся в 1994 году по инициативе энтузиастов-преподавателей Казанского государственного университета, прошел двадцатилетний путь становления и развития, начиная с первого учебно-оздоровительного лагеря в пгт Арск (Татарстан) с участием 65 детей до социально-педагогического комплекса, вовлекающего в свои проекты в течение года более 12 000 одаренных детей и молодежи Республики Татарстан, десятка регионов Российской Федерации, а также зарубежья.

Секрет успешного развития СПК «Сэлэт», прежде всего, заключается в том, что зародившись практически в недрах Академии наук РТ и Казанского государственного университета, в своей работе он поддерживался научно-методическим сопровождением ученых, их личным участием в качестве наставников и преподавателей. Особенно значим вклад академика М.И. Махмутова, под чьим руководством в 2002 году началось и продолжается по сей день в недрах лаборатории интеллектуального потенциала «НИИ прикладной семиотики» АН РТ научное исследование интеллектуально-образовательного пространства «Сэлэт» с целью его научно-обоснованного развития как особой среды выявления, отбора и психологической адаптации одаренных детей и талантливой молодежи.

Сегодня «Сэлэт» находится в процессе масштабных изменений своей управленческой и инфраструктурной конфигурации, которая обусловлена естественными процессами развития ее внутренней эко-системы под воздействием внутренних и внешних факторов – изменением качества и количества участников проектов и программ, взрослением и профессиональным развитием воспитанников сообщества, развитием текущих и появлением новых проектов, развитием инфраструктуры и появлением новых возможностей реализации приоритетных задач на перманентной основе, появлением новых партнеров в лице министерств, ведомств, коммерческих структур, меценатов и единомышленников в лице выдающихся ученых, деятелей культуры и искусств; а также вниманием со стороны средств массовой информации и развитием информационных технологий в целом.

Мощным стимулирующим фактором развития «Сэлэт» является также постоянное внимание Президента Республики Татарстан Минниханова Р.Н. к сообществу, всесторонняя поддержка и его личное участие на его мероприятиях.

Смена конфигурации, практически внутренняя концептуальная реорганизация, требует и нового качества планирования, управления процессами и кадрами, а также ресурсного обеспечения. Сегодня «Сэлэт» становится системой сетевого принципа организации, с ярко выраженным центром управления, который располагается в Доме «Сэлэт» и включает в себя следующие составляющие:

- Татарстанский республиканский молодежный общественный фонд «Сэлэт» - центр принятия решений, управления процессами и аккумуляции ресурсов;
- Государственное бюджетное учреждение Молодежный центр «Сэлэт» - ресурсный центр, ответственный за сопровождение инфраструктурных объектов «Сэлэт» и поддержку взаимодействия с официальными организациями как

государственное учреждение при Министерстве по делам молодежи и спорту Республики Татарстан;

- Клуб «Сэлэт» - центр выработки и реализации решений, ответственный за взаимодействие с участниками сообщества «Сэлэт».

Основополагающими принципами, которые обеспечивают устойчивость и целостность системы «Сэлэт», лежат в основе всех проектов и программ «Сэлэт» и, что немаловажно, общеизвестны и поддерживаются внутри сообщества, являются следующие тезисы (идеология и принципы сообщества были разработаны академиком Д.Ш.Сулеймановым):

- 1) Расти и развиваться, притягиваясь к хорошему, а не отталкиваясь от плохого.
- 2) Критицизм не наш стиль. Наш стиль — анализ, творчество, развитие.
- 3) Наши приоритеты: образование, интеллект, нравственность.
- 4) «Сэлэт» — воспитывающее пространство, но не пространство перевоспитания.
- 5) «Сэлэт» — пространство межконфессиональной и межнациональной толерантности, паритетного функционирования государственных языков РТ, поддержки и развития татарского языка.
- 6) Все вместе мы вне политики, а политика может быть в каждом из нас и каждый из нас может быть в политике.

Данные принципы формируют систему ценностей сообщества «Сэлэт», которые в целом отражены в его девизе: «Пространство «Сэлэт» - единство интеллекта, духа и языка».

В 2016 году «Сэлэт» отмечает свое 23-летие, одним из итогов которого станет формирование новых клубов сообщества «Сэлэт» в районах и городах Республики Татарстан, первые из которых начали появляться в 2003-2004 годах. Первый клуб «Сэлэт» был создан в 1995 году и объединял студентов и учащихся, участвовавших в летнем учебном лагере. В настоящее время насчитывается более 20 клубов «Сэлэт» в районах и городах Республики Татарстан, а также есть клубы в Республике Башкортостан и Самарской области, являющиеся членами центрального клуба «Сэлэт».

Таким образом, социально-педагогический комплекс «Сэлэт», представляющий собой одновременно среду, движение, систему и технологии по работе с одаренными детьми, в настоящее время находится в процессе перехода на следующий уровень развития, что отражается в изменении (развитии) каждой из обозначенных сущностей и появлении новой сущности - «Сэлэт» как пространство.

Основными драйверами изменений являются как количественные, так и качественные факторы. К примеру, рост количества лагерей приводит, к оригинальности программ учебно-образовательных смен, которые пытаются найти новые, отличные от других, формы для привлечения одаренных детей. Это касается как форм содержания лагеря, так и его продвижения во время кампании по набору потенциальных участников. Другим следствием роста количества лагерей стали концептуальные изменения в рамках школы-конкурса вожатского мастерства «Сэлэт», которая стала круглогодичной и помимо подготовки вожатых также включает программу по подготовке руководителей лагерей. Изменилась форма формирования команд лагерей и усилился контроль над критериями отбора вожатых. С 2016 года формирование команд лагерей имеет форму «школы-ярмарки вакансий», где вожатые определяют для своего участия наиболее интересный лагерь, а руководители лагерей определяются с составом вожатых.

«Сэлэт» – это молодежное движение с высокой самоорганизацией, которое ежегодно проводит более двадцати учебно-образовательных профильных смен более чем в десяти районах Татарстана, в регионах России и за рубежом. Движение, которое приглашает тысячи молодых татар со всех мест, где проживают татары, а также школьников других национальностей, желающих принять участие в учебно-оздоровительных лагерях и обучаться татарскому языку и привлекает их в течение года

к участию в сотнях мероприятий, десятках больших форумов и фестивалей.

Развитие движения, рост количества мероприятий, а также участников реализуемых проектов и программ, сформировавшихся в комплексную программу по работе с одаренными детьми и талантливой молодежи «Сэлэт», сопровождалось (и сопровождается) изменением системы управления его деятельностью на протяжении всего времени развития. Развитие сообщества «Сэлэт» достаточно условно можно разделить на четыре этапа.

Первый этап – 1994-1996гг. Характер мероприятий – эпизодичный. 3-4 мероприятия в год. Тип планирования – стратегический. Имеется стратегия на 3-4 года, однако, непосредственная подготовка к реализации мероприятий в течение года осуществляется за 3-4 месяца до даты проведения. Отсутствует внутренняя система подготовки кадров. Тип организации деятельности, несмотря на наличие общей стратегии, носит мероприятийный характер. Команда управления составляет порядка 6-7 человек.

Второй этап – 1997-2002 годы. Характер мероприятий – регулярный. Появляется (1997 г.) институт управления деятельностью движения и привлечения и концентрации ресурсов – Татарстанский республиканский молодежный общественный фонд «Сэлэт». Команда управления в количестве 10-12 человек формируется из числа энтузиастов, заинтересованных в развитии движения. Появляется кадровая школа подготовки вожатых для летних профильных смен. Формируется Клуб «Сэлэт», ответственный за организацию и проведение корпоративных мероприятий и объединение участников проектов «Сэлэт». Реализация проектов осуществляется за счет энтузиазма команды управления, целевых грантов Министерства по делам молодежи, спорту и туризму РТ, финансовой и организационной поддержки отдельных личностей – меценатов и чиновников. Начинается научное исследование интеллектуально-образовательной среды «Сэлэт» на грантовой основе под руководством академика РАО и АН РТ Махмутова М.И. с участием его учеников, докторов и кандидатов наук – Сулейманова Д.Ш., Шакировой Д.М., Сибгатуллиной И.Ф., Сулеймановой В.Р.

Третий этап – 2003-2010 годы. Характер мероприятий – систематичный. Появляется (2003г.) государственный институт соуправления деятельностью движения – Государственное учреждение Молодежный центр «Сэлэт», в оперативное управление которого с 2005 года переходит детский лагерь «Звездный». Реализация проектов осуществляется за счет системной поддержки государства и содействия спонсоров. Тип организации деятельности носит системный круглогодичный программный характер. Начинают формироваться кружки по интересам - интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда», дискуссионный клуб, литературный клуб, языковой клуб.

Активно развивается глобальная информационная сеть Интернет, следствием чего становится появление первого сайта организации. Школа вожатых приобретает круглогодичный характер. На базе Фонда «Сэлэт» формируется Центр социально-психологической адаптации одаренных детей «Гармония». Движение начинает приобретать черты сетевой организации. Появляются первые клубы «Сэлэт» и международные проекты.

Четвертый этап – с 2011 года по настоящее время. Характер мероприятий – непрерывный. Формируется полноценная система развития кадрового потенциала всех проектов и программ сообщества – Корпоративный университет «Сэлэт». Движение приобретает четкие черты сетевой организации. С 2012 года по инициативе Президента Республики Татарстан Минниханова Р.Н. в оперативное управление МЦ «Сэлэт» переходит 4-этажное здание в центре г. Казани, который получает название Дом «Сэлэт» и становится штаб-квартирой движения, где размещаются все институты управления. В 2015 году в оперативное управление МЦ «Сэлэт» переходит реконструированный лагерь (Билярск, Алексеевский район), который становится круглогодичным научно-образовательным центром «Фэнсар» (ранее ДОЛ «Дубок»).

Появляется медиа-центр, который отвечает за информационное сопровождение деятельности «Сэлэт» и взаимодействие со средствами массовой информации. «Сэлэт» ведет активную деятельность в Интернет-пространстве через каналы социальных сетей, микро-блогов и сайта. Появляется центр it-компетенций, ответственный за it-сопровождение и it-безопасность деятельности «Сэлэт». На базе очно-заочной школы «Фэнсар – интеллектуальный родник» формируется совместная с Казанским университетом it-лаборатория, которая привлекает студентов вуза к решению it-задач, стоящих перед движением, тем самым предоставляя также производственную практику студентам. Появляется Языковая школа «Сэлэт», призванная создать условия обучения татарскому языку для желающих принимать участие в программах движения.

Команда штата институтов управления деятельности движения составляет порядка 70 человек. Общее количество временного персонала, привлекаемого на реализацию проектов в течение года, составляет более 500 человек.

Сопровождение деятельности организации и проектное управление осуществляется на базе платформы Гугл. Создаются документы, обеспечивающие непрерывный мониторинг и оперативный контроль эффективности и результативности реализации поставленных задач. На рис.1 представлен образец заполнения таблицы «Общие задачи».

№	Дата заполнения / Тутыру көне	Фамилия Имя инициатора задачи / Бурычны куочының исем-фамилиясе	Deadline	Краткое описание задачи / Бурычны куыскача эчталеге	Дата последнего обновления / Соңгы яңартуның датасы	Статус	Исполнитель / Оештыручы	Решение / Чиселеш
87	02.11.2016	Тимур Сулейманов	14.03.2016	Определиться с выбором покупки доменного уровня для Фэнсар. (fansar.ru/org/tatar/прочее)	14.03.2016	Решено	Ильнур	09.11 Запросил информацию у Ильдара (Динар) 21.12 Задача в процессе решения (Динар) 25.01 На этой недели сайт будет запущен (Динар) 14.03 Выбраны имена для покупки fansar.tatar, fansar.ru. Дедлайны 14 марта кучердем (Ильнур)
88	02.11.2016	Тимур Сулейманов	31.03.2016	Приобрести доменное имя для сайта Фэнсар	14.03.2016	В процессе	Ильнур	02.11 Отложено до решения 87 (Ильнур) 14.03 87 Бурычы ябылды. Бу бурычны жибердем. Сайлаган исемнар: fansar.tatar, fansar.ru. Сәләтнең башка исемнар сатып алган аккунтан сатып алырга планнаштырабыз (Ильнур) 14.03 Создал задачи во внутреннем стаке (Ильнур)
92	02.11.2016	Тимур Сулейманов	31.03.2016	Составить регламент открытия и закрытия официальных мероприятий «Сэлэт»	17.03.2016	В процессе	Айгуль	02.11 Задача принята (Айгуль) 12.11 Встретились с Булатом, принял в работу (Айгуль) 28.12 Созвонились с Булатом, определили срок ____ (Айгуль)

Рисунок 1. Таблица «Общие задачи».

В данной таблице описываются текущие задачи, автор и исполнитель поставленной задачи, сроки ее реализации, а также ход реализации задачи. Таблица имеет индикатор, сигнализирующий о приближении срока выполнения задачи соответствующим цветом.

Реализация проектов осуществляется за счет системной поддержки государства и содействия со стороны партнеров в лице отдельных спонсоров. С 2015 осуществляется активная работа по формированию «фандрайзинговой» платформы, направленной на консолидацию усилий и привлечение финансовых ресурсов от лиц, заинтересованных в поддержке отдельных проектов сообщества, а также в целом деятельности сообщества по поддержке одаренных детей и талантливого молодежи.

Сегодня «Сэлэт» – это система, чья цель – выявление, объединение, сплочение и развитие одаренных детей. Для реализации этой цели создана необходимая инфраструктура и материально-техническая база. Это система, привлекающая преподавателей и специалистов, как выросших в пространстве «Сэлэт», так и со стороны. Это система, в которой наряду с принципами, которые обеспечивают идеологическое единство пространства «Сэлэт», важным системообразующим элементом, способствующим формированию концептуально единого пространства,

является фирменная атрибутика, которая за более чем 20-летнюю историю утвердилась в полноценную мотивационную систему «Сэлэт».

С 2015 года реализация мотивационной системы «Сэлэт» началась в новом качестве, связанным с информатизацией процесса мониторинга достижений членов сообщества на базе Интернет-платформы www.portfolio-selet.ru. Вид главной страницы Интернет-платформы достижений членов сообщества «Сэлэт» показан на Рис. 2.

В рамках данной платформы любой участник проектов «Сэлэт» имеет возможность зарегистрироваться и указать свои достижения как в рамках сообщества «Сэлэт», так и вне его. Сегодня данная платформа представляет собой открытый интерактивный и постоянно пополняемый банк данных одаренных детей и талантливой молодежи, участников проектов и программ «Сэлэт».

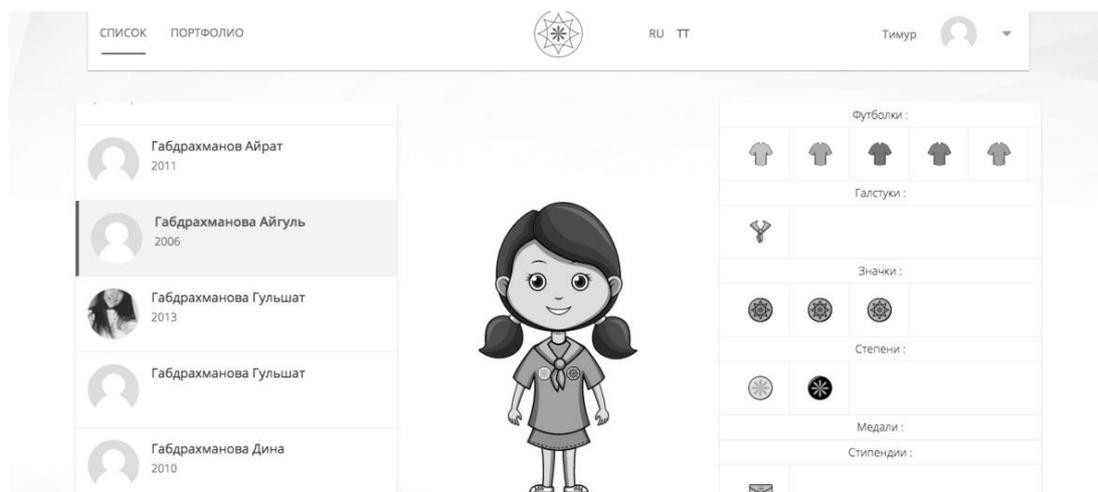


Рис. 2. Вид главной страницы Интернет-платформы достижений членов сообщества «Сэлэт» .

Сегодня сообществом «Сэлэт» в течение года реализуется свыше 50 проектов, каждый из которых играет важную роль в цепочке поиск-выявление-развитие-сопровождение одаренных детей и талантливой молодежи. Однако важно отметить следующие ключевые системообразующие проекты «Сэлэт», которые связаны с организацией перманентной работы с одаренными:

А) Кадровые проекты:

- Школа-конкурс мастерства вожатых «Эйдаманнар мэкэтэбе», которая готовит главные кадры для работы с одаренными детьми, благодаря которым происходит знакомство талантливых школьников с миром «Сэлэт». Это школа по подготовке наставников и проводников в пространство «Сэлэт» нового поколения «сэлкешей» (одаренных детей). Другим важным значением данного проекта для «Сэлэт» является формирование кадрового потенциала для реализации проектов сообщества. Школа-конкурс мастерства вожатых «Эйдаманнар мэкэтэбе» помогает из одаренных детей сформировать талантливых лидеров;

- Очно-заочная школа «Фэнсар – интеллектуальный родник» имени академика Махмутова М.И. – это проект, который позволяет выстроить систему развития и перманентного сопровождения интеллектуально одаренных детей в течение года. Очный этап школы «Фэнсар» заключается в проведении очных учебно-научных сессий во время летних (в рамках профильных смен «Раушан», «Рухият», «Тел», «Санак», «Билэр каласы», «Шэхес», «Бугульма», «Саба», «Азнакай» и др.), осенних, зимних и весенних каникул, а также в организации выездных встреч с педагогами и экспертами в передовых научных лабораториях вузов республики. Важным элементом программных мероприятий данного проекта является открытая научно-практическая конференция «Фэнсар», которая проходит весной и подводит итоги работы учащихся школы за прошедший год. Данная конференция, являясь научной площадкой для общения по

интересам между учащимися, пробуждает в них интерес к занятиям серьезной наукой под руководством ученых. Заочный этап организован на базе Интернет-платформы (веб-сайт и электронное приложение). В течение года учащиеся школы выполняют задания, которые получают от преподавателей и экспертов, участвуют в вебинарах. На протяжении всей программы им помогают наставники из числа вожатых, занимающихся научной деятельностью. Очно-заочная школа «Фэнсар – интеллектуальный родник» является одним из модулей Системы по формированию, развитию и реализации научного потенциала «Фэнсар» (Академия наук «Сэлэт»);

- Летние учебно-образовательные профильные смены «Сэлэт», которые являются главной точкой входа одаренных детей в мир «Сэлэт». Летние профильные лагеря дают возможность на время смены «окунуться» в пространство «Сэлэт» - найти друзей, обрести новые знакомства с интересными людьми и педагогами, получить новые знания и познакомиться с новыми для себя научными направлениями и возможностями для развития, оказаться в среде, где хочется говорить по-татарски и татарский язык является ключом к самореализации;

- Фестиваль творчества интеллектуально одаренных детей и молодежи «Сэлэт» и Международный молодежный образовательный форум в Билярске – это два крупнейших события не только для сообщества, но и знаковые события для Республики Татарстан, главным гостем которых традиционно является Президент Татарстана Р.Н.Минниханов. Это крупное традиционное мероприятие сообщества «Сэлэт», которое на 7 дней объединяет на своей площадке более 5 000 своих воспитанников разных лет от мала до велика, которые приезжают в Билярск с семьями для того, чтобы окунуться в атмосферу «Сэлэт» и оказаться вместе на исторической земле. В рамках программы форума реализуется полномасштабная образовательная программа с участием выдающихся ученых, деятелей культуры и искусств, проходят выставки и мастер-классы, ворк-шопы и круглые столы;

- Премия «Сэлэт» в области поддержки одаренных детей и талантливой молодежи «Самрух» – это подведение итогов работы «Сэлэт» за прошедший год, чествование самых активных членов сообщества, а также выражение слов благодарности в адрес педагогов и партнеров сообщества «Сэлэт».

Б) Инфраструктурные проекты:

- Научно-образовательный центр «Фэнсар» – это круглогодичный центр, который размещен в Билярске и является фундаментом для реализации стратегического проекта – Молодежного академического городка «Фэнсар». Центр «Фэнсар» позволяет организовывать профильные выездные школы одновременно для 100 одаренных детей на протяжении всего года и является центром притяжения для талантливой молодежи Республики Татарстан и соседних регионов;

- Детский оздоровительный лагерь «Звездный-Йолдызлы» - это летняя база «Сэлэт», которая в перспективе планируется сделать круглогодичным центром отдыха и развития одаренных детей и талантливой молодежи. Располагаясь в 35 км от Казани (Лаишевский район), «Йолдызлы» имеет потенциал стать Татарстанским «Артеком». Сегодня лагерь вмещает 220 детей и ежегодно собирает на профильные смены участников с десятков регионов страны, а также стран ближнего и дальнего зарубежья;

- Молодежный туристический центр развития ремесла и профессионального мастерства «Иске Казан» - это проект, направленный на содействие профессиональной ориентации одаренных детей и подростков в рамках учебно-оздоровительных лагерей, фестивалей и форумов, а также систему сквозного мониторинга профессиональных интересов и предрасположенностей детей и молодежи. Самым ярким примером реализации данной задачи является Ежегодный фестиваль профессионального мастерства и ремесленничества “Иске Казан”, в рамках которого дети имеют возможность прикоснуться к старинным ремеслам, а также под чутким руководством наставника создать своими руками изделие с использованием самых последних

технологий согласно стандартом WorldSkills.

Благодаря тщательному отбору участников проектов «Сэлэт», реальному следованию принципам сообщества, а также внимательному отношению к качеству реализуемых программ на протяжении всего времени, сегодня «Сэлэт» – это еще и Среда, собирающая и развивающая детей, стремящихся к знаниям и науке, в особенности тех, кто проявил свои интеллектуальные способности в различных конкурсах и олимпиадах. Это среда, в которой талантливые дети и молодые ученые знакомятся друг с другом и с именитыми наставниками и могут получить помощь в выборе будущей профессии в соответствии с их способностями, а также в выборе направления саморазвития и образа жизни. Это Среда, в которой созданы все условия для изучения и совершенствования татарского языка, для общения на татарском языке, наряду с этим активно используются русский язык и иностранные языки как в общении, так и в обучении.

К настоящему времени практически сформировалась еще одна сущность «Сэлэт» – это «Сэлэт» как пространство. Пространство «Сэлэт» не ограничивается территорией города или республики, местом проведения лагеря или любого другого мероприятия. Пространство «Сэлэт» создается детьми, которые проходят через большой конкурс, чтобы найти себя и стать частью большого сообщества; молодежью, которая выросла на принципах «Сэлэт» и растет вместе с «Сэлэт», реализуя себя лично и профессионально в рамках деятельности «Сэлэт»; старшим поколением, которому не безразлично будущее и которое видит в поддержке одаренных детей и талантливой молодежи способ улучшения текущего положения дел в родной республике, стране и в мире, в целом. Пространство, которое создается благодаря языку, который учит нас мыслить и общаться категориями нового порядка [3].

«Идея «Сэлэт» проста – это накопление интеллектуального потенциала республики, духовное оздоровление общества. Это – наполнение реальным содержанием активно «проповедуемых» учеными понятий экология души, экология культуры, экология языка. Это – формирование «всем миром» интеллектуальной и духовной элиты общества, сильных, нравственных личностей, способных стать конкурентоспособными лидерами в самых различных сферах жизнедеятельности республики. И в основе реализации перечисленных идей – круглогодичная работа по поиску и отбору детей, показавших свою одаренность высокими результатами на предметных олимпиадах, различных конкурсах; реальная поддержка учащихся, которые своей учебой, победами на олимпиадах проявляют свою особенность, стремление быть лидерами, быть первыми, зачастую зарабатывая имидж «выскочки», «белой вороны» в своих школах. Формула этого сообщества, технология его формирования универсальна, проста и понятна всем, она способна естественным образом приводить к самоочищению общества, сближению республик и регионов на высокоинтеллектуальном и духовном уровне на территории всей России.

В заключение хочу еще раз с благодарностью вспомнить академика Мирзу Исмаиловича Махмутова и подчеркнуть ту огромную роль, которую он сыграл в становлении и развитии сообщества одаренных детей и талантливой молодежи «Сэлэт» и как ученый-исследователь, и как педагог, и как наставник, встречаясь с детьми в учебно-оздоровительных лагерях, осенне-весенних сессиях, участвуя с яркими выступлениями на круглых столах и конференциях «Сэлэт».

Список литературы

1. Шакирова Д.М., Сибгатуллина И.Ф., Сулейманов Д.Ш. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии (под редакцией действительного члена РАО и АНТ, д.п.н., профессора Махмутова М.И.). Казань: Центр инновационных технологий, 2005. 312 с.
2. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины и следствия // Актуальные проблемы современного образования / Под ред. М.И. Махмутова. -Казань:

Центр инновационных технологий. - 2001.

3. Suleymanov D.S. Natural cognitive mechanisms in the Tatar language // In the Collection of the Vienna Proceedings of the Twentieth European Meeting in Cybernetics and Systems Research. Edited by Robert Trappel. Vienna, Austria, 6–9 April, 2010. – P. 210–213.

Тазиев С. Ф.

к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: pioner10@list.ru

**ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ К РЕШЕНИЮ
СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ**

Аннотация: В статье раскрывается концепция и программа организации развивающего пространства в условиях детского оздоровительного лагеря на основе выбора и коллективной мыследеятельности детей и подростков. Представлен опыт организации жизнедеятельности детей и подростков в лагере на основе разрешения проблемных ситуаций.

Ключевые слова: педагогика проживания, свободный ребенок, решение проблемных ситуаций, коллективная мыследеятельность, развивающее пространство

Taziev S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department,
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail address: pioner10@list.ru

**PREPARATION OF CHILDREN AND TEENAGERS TO THE SOLUTION OF
SOCIAL PROBLEMS IN THE SETTING OF A SUMMER HOLIDAY CAMP**

Abstract: the article describes the concept and program of creating a nurturing environment in the setting of a children's holiday camp on the basis of children's and teenagers' choice and collaborative thinking. The author refers to the experience of organizing children's and teenagers' stay and activities in the holiday camp through problem solving.

Keywords: problem solving, collaborative thinking, nurturing environment.

Происходящие в последнее время социально-политические, экономические и культурные преобразования вызывают глубокие изменения во всех сферах жизни общества и жизни каждого отдельного человека, приводят к формированию новых взглядов на социальные, духовно-нравственные проблемы. Период глобального реформирования российского общества характеризуется новыми повышенными требованиями к выпускникам образовательных учреждений, которые должны не только иметь определенные знания, умения и навыки, но должны быть подготовлены к новым политическим, экономическим отношениям, к встрече с трудностями конкурентной жизнедеятельности, уметь себя социально защитить, сохранять нравственную стойкость, противостоять негативным явлениям, отклонениям в окружающей социальной действительности.

К сожалению, наблюдаются явления социальной дезадаптации, неприятия молодыми людьми общепринятых норм социума, растет число выпускников школ, не устроивших свою дальнейший образовательно-культурное развитие, попадающих на влияние негативной открытой социальной среды, что нередко приводит к появлению

потребительского отношения к людям, ослаблению социального самоконтроля, к отклонениям [социального характера в поведении.

Все это требует изменения содержания и технологий деятельности образовательных учреждений. Пока в них преобладают вербальные, репродуктивные формы и методы обучения и воспитания, главное, они основываются на принуждении, отсутствии личностной свободы ученика, не реализуется его право на выбор. Имеет место недостаточное использование реальных ситуаций для проявления субъектной позиции личности. Деятельность ребенка лишена этапов самоцелеполагания и самопланирования, самоанализа, то есть характеризуется почти полным отсутствием самостоятельности, являющейся основой социально полноценной личности.

Одним из мощнейших механизмов социализации личности ребенка в образовательной системе является детский оздоровительный лагерь, который характеризуется особой обстановкой, отличающей от домашней и школьной, такими важными и редкими свойствами лагерной жизни, которые позволяют юным обрести опыт общения с природой:

1. Обстановка совместного проживания детей. Познание способа совместного проживания в группе сверстников обладает свойством обучения детей поведению в коллективе, которое редко где еще можно найти.

2. Развлечение и отдых. Лагерь всегда должен быть отдыхом. Игра это естественное состояние детей и необходимость для взрослых. Приобретение навыков проведения отдыха, которые впоследствии станут сопровождать вас на протяжении всей жизни - это ценный опыт.

3. Создание опыта демократии. Дети в лагере имеют возможность первый раз пожить в реальном демократическом сообществе.

Участие в программах лагеря. Дети принимают участие в планировании лагерной жизни и осуществлении программ.

Понимание взрослыми и руководство ими. Взаимоотношения с воспитателями - это новый вид отношений со взрослыми для большинства детей. Хороший воспитатель - это такой воспитатель, который любит детей, понимает их индивидуальность, оказывает помощь, высказывает предложения, слушает их и направляет их поведение.

Процесс индивидуального взросления и развития. Лагерь должен предлагать ребенку шанс раскрыть свои собственные потенциальные возможности, испытать личную инициативу и завоевать уважение за свое индивидуальное поведение.

Тренировка безопасного и здорового образа жизни. В лагере необходимо тренировать привычки поддерживать здоровый образ жизни и практически воплощать навыки, а не просто устраивать разговоры о безопасном и здоровом образе жизни.

Развитие новых навыков и интересов и усовершенствование прежних.

Развитие духовной жизни и ценностей.

Дети в лагере получают большое развитие и улучшают следующие характеристики:

- а) ответственность - навык отвечать за собственные поступки;
- б) принятие решений - навык самостоятельного размышления;
- в) самосознание - навык отделять себя от других;
- г) межличностные отношения - навык обретать друзей и вливаться в коллектив;
- д) общественное поведение - навык уважения прав других;
- е) забота об охране природы - навык высоко ценить окружающую природу.

В данной статье мы представляем программу «Солнечный городок» как один из вариантов летнего отдыха детей и подростков, приближенный к реальным социально-экономическим условиям, не требующего особых материальных затрат, даем некоторое педагогическое оснащение - технологии, позволяющие реализовать обозначенные свойства лагеря. Программа была реализована нами в ДОЛ «Солнечный» г. Набережные Челны Республики Татарстан.

Поднять детей и подростков на новый уровень осмысления глобальных проблем; максимально актуализировать их знания, полученные в школе; раскрыть сущность глобальных проблем человечества, показать, что их решение требует усилий как на межгосударственном уровне, так и непосредственно каждого из нас; раскрыть проблему здоровья людей и показать, что данная проблема является глобальной проблемой человечества; развивать навыки групповой работы; учить анализировать полученную информацию, развивать воображение, учить видеть причинно-следственные связи, вести аргументированный спор, развивать умение анализировать проблемные ситуации, возникающие в личной и коллективной жизнедеятельности, в жизни общества – от те главные задачи, которые являются главными в реализации программы.

Основные идеи программы:

1. Летний оздоровительный лагерь - система дополнительного образования, лагерь сегодня является учреждением, включенным в общую систему образования с учетом специфических условий, в которых оно действует.

Идея образования - идея создания для ребенка определенных условий, обеспечивающих его адаптацию к обществу и его дальнейшее развитие. Образование в условиях лагеря формирует человека не только знающего, но и духовно и телесно развивающегося, т.к. лагерь имеет большие шансы для этого, чем школа. Лагерь позволяет осуществлять гуманистический подход к ребенку - свободный, идущий от самостоятельной инициативы ребенка направленный на усвоение осмысленных элементов личностного опыта. Через деловую игру, через организацию индивидуальной и коллективной мыследеятельности дети имеют возможность пройти через новый жиз-ненный контекст изученного в школе, получить новые социальные знания и умения. В процессе «проживания» в городке, участия в его жизни и деятельности осваиваются не только сведения, но и способы освоения, использования опыта горожан в личной и общественной жизни.

2. Педагогика проживания. Педагогика мероприятий требует «принятия мер», т.е. каких-то действий и дел для получения намеченных результатов. Она по-своему удобна, потому что основывается на элементарной педагогике: два мероприятия лучше одного. В педагогике же проживания на первое место выходит общение, образ жизни. Сюда входят: защита ребенка от жизненных невзгод, конфликтов, от холода и голода, одиночества, организация досуга, разрешение личностных проблем перед всеми остальными. Педагоги в лагере становятся самыми близкими людьми, другими словами, «временными родителями», «главами семей». Дети, отдыхающие в лагере, должны чувствовать себя как дома. В домашних условиях ребенок самостоятельно или при помощи родителей выбирает вид и форму занятий, в удобное для себя время и своими темпами выполняет желанную работу. Поэтому педагогика проживания предполагает свободу выбора занятий и участия в общегородских и отрядных делах, предлагаемых взрослыми. Требования к педагогу в этих условиях особые: высокая культура общения, умение организовать педагогическое общение, способность строить взаимоотношения, взаимодействие, включать ребенка в различные виды деятельности с учетом его индивидуальности (родитель хорошо знает каждого своего ребенка), определять вместе с ним зону его ближайшего развития. Выпадает привычная регламентированная организация жизни и деятельности детей в лагере. Главным становится совместная работа, взаимодействие, базирующиеся на открытости и искренности, сильной инициативе, открытом выражении своих взглядов, рациональной работе над собой. Таким образом, организационной формой и способом управления жизнедеятельностью ребенка в лагере становится его ВЫБОР в решении личных и общественных проблем.

3. Свободный ребенок и свободный педагог. Потребность в свободе глубоко заложена в человеке, связана с сутью его природы. Свобода ощущается каждым

человеком прежде всего как личное чувство, как субъективное явление, заключающееся в возможности самостоятельно сделать выбор и нести ответственность за него. Свобода выбора - свобода решения - свобода действий - свобода творчества и самовыражения. Поэтому отказались от названия «лагерь». Раз лагерь - значит отряды, жесткий режим, профиль или элементы военизации. «Солнечный городок» - название идеальное. Городок - значит небольшой, детский, с детскими законами и правилами. Солнечный - значит здесь всегда тепло, уютно, хорошо, каждый здесь свободен. Все это противостоит жесткой регламентации.

Сегодня выращивать свободную личность приходится педагогу, который сам внутренне не свободен. Поэтому есть необходимость такой организации жизни, которая заставляла бы каждого взрослого жить в режиме самоопределения, личной ответственности за свой выбор. Взрослый вместе с ребенком вынужден учиться быть свободным.

Организационной формой и способом управления воспитательной системой, как мы уже подчеркивали, является ВЫБОР:

- пути развития каждым ребенком;
- способов удовлетворения его новых актуализирующихся потребностей;
- содержания и форм деятельности;
- педагога группы;
- способов организации своей жизни и т.д.

4. Осознание собственного «Я». Это один из наиболее трудных моментов для подростков. Нет необходимости доказывать значимость этой работы. Ведь кроме коррекционной цели эта работа является и поддерживающей, влияющей на повышение самооценки. Не ставится задача ломать характер ребенка задача воспитателей - помочь ему найти свое место в системе отношений, понять истоки своего поведения, своих проблем, ориентировать его на доброе отношение к людям, к себе самому.

5. Применение ролевой игры как ведущего метода организации жизнедеятельности детей и подростков в лагере. Народная мудрость гласит: «Путь дети играют больше, какие они в игре, такими они будут в груди, семье, обществе». Это в полной мере можно отнести к ролевым играм. Ролевая игра является самым простым способом примерить на себя те роли, которые через много лет станут профессией, социальным положением, жизненной позицией. В любой игре, в ролевой в особенности, заложен исследовательский смысл: моделируя различные ситуации, вовлекая в них ребят, идет подготовка их к разным сферам жизни.

Программа предусматривает протяженную во времени (на лагерьную смену) деятельность Солнечного городка, в которой тесно переплетаются ролевая, деловая, организационно-деятельностная игры и воспитательное ориентирование, сотрудничество детей и взрослых, их совместное творчество, психологический тренинг, знания с отработкой умений. Главное в программе - создание внутренней ориентации ребенка (подростка) на Мир. Добро. Истину, Красоту. Веру, Надежду и Любовь.

«Проживая» в Солнечном городке ситуации, похожие на жизнь взрослых в городе (обществе), накапливая чувственно-мыслительный опыт общения в разновозрастном коллективе, где взрослые и дети равны, где отсутствует борьба за власть, соперничество, где в хорошем смысле слова есть сотрудничество, доверие и ответственность, сознательная дисциплина, работа в команде, с вариантами позитивного выхода, есть возможность «прожить» опытным путем конфликтные ситуации, делать то, что никогда еще не пробовал, быть самим собой, реализовать желание стать взрослым. Опыт показал, что дети и подростки до сих пор не задумывались о себе, как о личности, с ними редко говорят и советуются, как со взрослыми, редко обращают внимания на их чувства. А в Солнечном городке все жители равноправны, они сам и ведущие всех учреждений, причем взрослые, ведущие программу, так же включены в деловые отношения. И как в настоящем городе есть в

городке своя администрация (Мэрия), есть много учреждений, работающих по тем же правилам.

Новый концептуальный взгляд на лагерную жизнь, ребенка и образовательно-воспитательный процесс в ДОЛ требует введения системы новых технологических средств, разработанных специально для успешного функционирования модели и обеспечивающих жизнеспособность ее базовых технологий: административной, обучающей, профессионально-обучающей, воспитательной, информационной.

Одним из таких средств мы считаем ситуацию. Ситуация – средство составления организационной модели развивающей среды. Используя данное средство, необходимо понимать следующее.

Ситуация содержит в себе механизмы саморазвития (внутренний – сам человек и внешний – коллектив), а также цели и средства деятельности.

Результатом жизнедеятельности человека в условиях ситуации являются выработка потребностей-способностей, изменение духовности, сознания и воли.

Каждая развивающая технология состоит из специфической системы проблемных ситуаций. По сути, все развивающее пространство в образовательном учреждении может быть представлено системой проблемных ситуаций.

Рассмотрим организацию развивающего пространства ДОЛ в условиях разрешения проблемной ситуации.

Целевое пространство

1. Запуск внешнего механизма саморазвития (включение обучающегося в систему отношений): дети объединяются по желанию, по личной симпатии или общему интересу в творческие группы – создается внешний механизм саморазвития для каждого члена группы.

2. Начало выращивания внутренних целей (новых потребностей) ребенка: постановка проблемы, обсуждение целей предстоящей деятельности, определение общей целевой зоны (мы убеждены, что цели только индивидуальны, так как каждый должен в результате получить личную выгоду. При совместной деятельности можно лишь говорить об общей зоне целей). Выбор средств, позволяющих реализовать цель. Проектирование результата.

Определение ключевых понятий (смысловых опор поисковой /продуктивной/ деятельности). Рефлексия организации целевого пространства.

Поисковое пространство

1. Исследование, коррекция отношений.

2. Продолжение выращивания внутренней цели (новой потребности) у каждого члена коллектива.

3. Развитие способностей (овладение средствами) самостоятельного добывания знаний.

4. Формирование собственной позиции, убеждений.

Происходит организация продуктивной (поисковой) деятельности по творческим группам: коррекция векторов движения индивидуальных целей и общей целевой зоны; определение способов совместной деятельности (кто, что будет делать, в какой последовательности); исследование проблемы и реализация программы общей деятельности – получение точного прогнозируемого результата; выработка личных, групповых позиций; рефлексия произведенной (индивидуальной, общей) деятельности: оценка норм отношений, проявление предметной, профессиональной способности (оценка производится в такой последовательности: вначале обучающийся сам оценивает себя, затем его оценивают члены творческой группы, лишь потом – педагог (технолог), который выделяет, прежде всего, положительное и обсуждает с каждым вектор его дальнейшего роста).

Рефлексивное пространство

1. Осознание ребенком норм отношений с другими детьми, закрепление

культурных норм

2. Выявление ошибок, их причин и путей исправления (проверяется и корректируется реализация программы индивидуального развития).

3. Осознание реализации цели деятельности (технического задания).

4. Определение степени овладения конкретной способностью.

5. Закрепление культурных норм успешной деятельности.

6. Выявление затруднений, содержание которых определяет цели последующей деятельности.

Данное развивающее пространство было успешно функционировало на всех этапах реализации программы и основных городских делах:

Первый этап программы - представление «новым» жителям администрации Солнечного городка; создание «команд (детских и подростковых групп); внедрение «паспортной системы»; формирование городской избирательной комиссии; предвыборная кампания; выборы в Городскую Думу и лидеров групп; презентация групп; присвоение названий улицам, домам, площадям; праздник Солнечного городка (открытие смены).

Второй этап программы - организационно-деятельностная игра по разработке программы деятельности «Солнечный городок, кто твой хозяин?»; создание Банка идей и предложений; формирование и работа творческой группы разработчиков плана деятельности городка; обсуждение и принятие плана на совместном заседании Городской Думы и администрации городка; определение профессии и рода занятий каждого жителя городка (администраторы учреждений и организаций, товароведы, художественные руководители учреждений культуры, рабочие, конструкторы, инкассаторы, редакторы, художники, рекламные агенты, актеры, юристы, парикмахеры, дворники, экономисты, рабочие столовой, инструкторы по спорту, руководители творческих студий, кассиры, контролеры, предприниматели и др.); открытие учреждений: биржа гуда, торговая фирма, рекламная кампания, сырьевая биржа, налоговая инспекция, банк, полиция, предприятия, юридическая контора, бизнес-клуб, радио-телекомпания, пресса и информбюро, почта, кинотеатр, театр, салон красоты, казино, видеосалон, библиотека, дискотечный зал, кафе, турбюро, магазин, аукцион, комиссия по экологии, суд присяжных и другие учреждения, которые захотят открыть жители городка (во время ролевых игр могут открываться и другие учреждения); на территории лагеря могут быть разбиты участки и открыты «фермерские хозяйства» по выращиванию цветов, овощей и ягод; открытие творческих центров и мастерских, клубов по интересам, например, эстетического цикла, спортивных секций; продажа портфелей руководителей - выборы руководителей предприятий, учреждений, организаций; определение и внедрение городской валюты (лучики). «Лучик» можно потратить: на телефонный звонок домой, на дополнительное время купания, на дополнительное время дискотеки, на заказ-поздравление на дискотеке или через радиоузел, на покупку изделий предприятий (кружков), сладостей в дни Сабантуя или Ярмарок.

Третий этап программы - это основной и самый длинный по времени и большой по объему работы этап, Администраторы, получив в Бизнес-клубе лицензию на открытие того или иного учреждения, получают в Банке установленный первоначальный капитал, который в установленный срок должен быть возвращен. В противном случае предприятие объявляется банкротом. Обращаясь на Биржу гуда, они производят набор служащих и рабочих, возможно на конкурсной основе. Далее - поиск партнеров, деловые переговоры заключение договоров, контрактов. И как итог- работа предприятий. Например, один из отрядов выбрал предприятие по изготовлению сувениров. Выбрав директора и получив по лицензии определенную сумму, набрав коллектив рабочих, конструкторское бюро определенное время разрабатывает образец какого-либо определенного сувенира. Просчитав количество требуемых материалов, на

сырьевой бирже получают сырье. Налаживают производство и выпускают определенное количество сувениров. По условиям игры предприятие не может продавать свою продукцию, поэтому заключаются договора с Торговой фирмой и рекламной кампанией. В этом помогает Юридическая контора. Через определенное время работники учреждений, предприятий и организаций получают зарплату, которую можно потратить купив товар, посетив учреждения культуры, воспользовавшись услугами службы быта.

Биржа труда ежедневно выдает трудовые наряды для всех желающих, как коллективные, так и индивидуальные. «Биржевики» принимают работу и выписывают чеки для получения валюты в городском банке. Для предотвращения рэкетов и т.п. на каждого жителя в банке открываются сберегательные книжки, где ежедневно записываются заработанные «деньги» (можно под проценты, как решит Городская Дума).

Городская Дума, состоящая из старших ребят под руководством взрослого, на своих ежедневных заседаниях оперативно решает все проблемы и вопросы, касающиеся жизнедеятельности горожан. Решением Думы могут быть изменены режимные моменты (за исключением времени приема пищи и продолжительности сна), проведены или отменены общегородские дела, выработаны атрибуты, символы, награды.

Решения Городской Думы может отменить только народное собрание как высший орган городка, собирающийся по мере необходимости и по предложениям самих горожан или администрации городка.

Цель общегородских дел подчинена целям и задачам программы: коллективное творчество, коллективная мыследеятельность, участие каждого, раскрепощенность, умение работать в команде, свобода, артистизм. Используются: творческие коллективные дела, ролевые игры, традиционные праздники, игры, конкурсы, соревнования, шоу-программы, тематические дни и др.

Каждый день городка имеет три составляющие: театрализованное открытие, творческие ролевые игры, соревнования или конкурсы, вечер с элементами игр и состязаний.

Четвертый этап программы - подведение итогов смены в Солнечном городке, поощрение Городской думой отличившихся горожан.

Жизнь в Солнечном городке, повторяющем структуру и содержание взрослой жизни, взрослых отношений, дает возможность каждому попробовать свои силы в настоящем деле, учиться работать, общаться, создавать что-то своими силами. Это тренировка умения решать задачи жизненных ситуаций, конфликты, понимать других людей, найти дело по душе, быть успешными, не сдаваться перед трудностями, ощутить радость личностного роста.

Опыт показал, что «Солнечный городок» органично вплетается в жизнь детскую коллектива, помогает, направляет, создает особую атмосферу доверия, искренности, теплоты и имеет реальный выход в дальнейшем во взрослую жизнь, готовность к решению социальных проблем. Это подтверждают результаты анкетирования, проведенные среди участников программы. Анализ полученных данных показал, а) позитивные изменения самооценки - 87%, положительная оценка жизни городка - 97,3%, позитивное внутреннее состояние в течение смены - 87%. Жизнь в Солнечном городке была названа: хорошая, как в сказке, как в настоящей жизни, мир добра и тепла, интересно, чудо для всех, праздник каждый день, чувствуешь себя человеком.

Список литературы:

1. Тазиев С.Ф. Организация воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере. – Йошкар Ола, 2005.
2. Тазиев С.Ф. «Солнечный городок» - интенсивная педагогическая технология. – Елабуга, 2000.

Талышева И. А.

к.п.н., доцент кафедры педагогики

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: ira.talysheva@mail.ru

**ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ У
БУДУЩИХ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация: статья включает в себя исследование профессиональной пригодности, выявление критериев, необходимых для ее повышения, а также раскрываются возможности формирования педагогической компетенции будущих мастеров производственного обучения.

Ключевые слова: профессиональная пригодность, работоспособность, стрессоустойчивость.

Talysheva I. A.

PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: ira.talysheva@mail.ru

STUDY OF PROFESSIONAL FITNESS DO FUTURE TRAINERS

Abstract: The article includes a study of professional suitability, identify the criteria necessary for its increase, as well as reveal the possibility of formation of pedagogical competence of the future trainers.

Keywords: professional suitability, availability, stress resistance.

Конкурентная среда современного промышленного производства требует от системы профтехобразования подготовки рабочих на высоком качественном уровне. Владение необходимыми профессиональными компетенциями рабочими возможно лишь в случае демонстрации их мастером производственного обучения достойных примеров для подражания.

Именно поэтому, одной из актуальных задач профессиональной подготовки будущих педагогов профессиональных колледжей является наличие сформированность у последних ряда компетенций, необходимых педагогу. Способность работать с людьми предполагает наличие у будущего педагога повышенной стрессоустойчивости. Это качество формируется в процессе становления личности. Поэтому, для студентов, выбравших профессию педагога, необходимо иметь высокий уровень стрессоустойчивости с целью предупреждения профессиональной деформации личности. Считаем, что ряд компетенций, прописанных в ФГОС ВО по направлению подготовки 051000. 62 «Профессиональное обучение» таких как: владением нормами педагогических отношений профессионально - педагогической деятельности при проектировании и осуществлении образовательного процесса, направленного на подготовку рабочих (специалистов) (ОК-9);готовностью анализировать информацию для решения проблем возникающих в профессионально-педагогической деятельности (ОК-27);способностью развивать профессионально важные и значимые качества личности будущего рабочего (специалиста) (ПК-2);готовностью к формированию у обучающихся способности к профессиональному самовоспитанию (ПК-9), могут быть сформированы при наличии у студентов высокого уровня стрессоустойчивости.

Специфика деятельности мастера производственного обучения связана с высокими рисками травматизма учащихся колледжа. Так как неумелое владение средствами и инструментами производства ими может привести к серьезным физическим травмам. Соблюдение техники безопасности и аккуратное выполнение

работы учащимся зависит от демонстрации педагогом таких качеств как: высокая работоспособность и стрессоустойчивость.

Работоспособность (человека) (англ. work capacity) — характеристика наличных или потенциальных возможностей индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени. Работоспособность зависит от индивидуальных психофизиологических ресурсов, степени их тренированности или истощенности, а также внешних условий деятельности. По отношению к решаемой задаче выделяют максимальную, оптимальную и сниженную работоспособность. Оценка ее степени проводится на основе сопоставления текущих показателей исполнения деятельности и психофизиологических функций с фоновыми показателями, полученными, например, в состоянии оперативного покоя [2].

Результативность выполнения задания оказывает стимулирующее воздействие на сохранение более высокого уровня работоспособности. Интерес у студентов к эмоционально привлекательной в учебной работе деятельности увеличивает продолжительность ее выполнения и уменьшает стресс [3].

Устойчивое поведение человека в условиях стресса (стрессоустойчивость) является одним из важных психологических факторов обеспечения успешного преодоления стресса. Исследование природы стрессоустойчивости, путей и средств ее формирования и поддержания имеет важное значение для целого ряда жизненных и профессиональных событий, которые протекают в профессиональных условиях [4].

В настоящее время, несмотря на достаточное количество работ по данной проблеме, нет ясности в понимании сущности стрессоустойчивости. Однако эти вопросы нашли отражение применительно к понятию «эмоциональная устойчивость», которые некоторые авторы (М.И. Дьяченко, Я. Рейковский) считают синонимом понятия «стрессоустойчивость». Так, в психологическом словаре под редакцией А. Петровского стрессоустойчивость трактуется как совокупность личностных качеств, позволяющих работнику переносить стресс- значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья.

Свойство стрессоустойчивости на всех уровнях его регуляции и проявления означает стабильность функций организма и психики при воздействии стресс-факторов, их резистентность(сопротивляемость) и толерантность (выносливость) к экстремальным воздействиям, функциональную приспособляемость (адаптированность) человека к жизни и деятельности в конкретных экстремальных условиях, и наконец, способность компенсировать чрезмерные функциональные сдвиги (нарушения) при воздействии стрессоров [1].

Нами было проведено исследование на определение у студентов инженерно-технологического факультета Елабужского института Казанского Федерального университета 1-2 курсов, будущих мастеров производственного обучения стрессоустойчивости и работоспособности, как значимых профессиональных качеств педагога.

Считаем, что эти понятия взаимосвязаны: педагог, обладающий высокой работоспособностью способен преодолевать профессиональный стресс.

В исследовании принимали участие студенты инженерно-технологического факультета Елабужского института Казанского Федерального университета первого и второго курса, в количестве 50 человек.

Для проведения исследования, использовались такие методики, как тест-опросник на стрессоустойчивость «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге», тест «Оценка трудолюбия и работоспособности» для оценки уровня работоспособности [5].

Тестирование проводилось в бланковом варианте, испытуемые были мотивированы на добросовестное отношение к диагностическим процедурам и имели возможность получить результаты исследования.

Результаты эмпирического исследования диагностики уровня работоспособности: 23 респондентов получили высокий уровень работоспособности; 23 респондентов - средний; 4 респондента – ниже среднего уровня.

Из представленных выше данных, мы видим, что будущие мастера производственного обучения имеют высокую и среднюю работоспособность. Они способны будут выдерживать длительные и интенсивные нагрузки в профессиональной деятельности педагога.

Результаты эмпирического исследования диагностики уровня стрессоустойчивости показали, что у 16 респондентов большая устойчивость к стрессовым ситуациям и воздействию стресса на организм; у 14 респондентов - высокий уровень стрессоустойчивости; у 12 респондентов уровень стрессоустойчивости является пороговым; у 8 респондентов низкий уровень стрессоустойчивости.

Как видно, уровень стрессоустойчивости у нашей выборки развит средне. 93 % респондентов способны будут справляться со стрессовыми ситуациями конструктивно.

Далее нами был проведен корреляционный анализ взаимосвязи между параметрами стрессоустойчивости и работоспособностью у будущих педагогов. Расчет коэффициента корреляции производился по критерию Пирсона при помощи автоматизированной статистической функции Microsoft Office Excel. Величина коэффициента корреляции составила $r=0,36$.

Стрессоустойчивость и работоспособность у будущих педагогов имеют сильную положительную взаимосвязь. Чем выше работоспособность, тем выше будет педагог демонстрировать свою стрессоустойчивость в профессиональной деятельности.

Таким образом, можем предположить, что студенты нашей выборки по необходимым профессиональным качествам: работоспособность и стрессоустойчивость являются профпригодными.

Список литературы:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. - М.: 2006. - 528 с.
2. Ефремов Е. Г., Новиков Ю. Т.. Психология труда. – М.: Наука, 2008 . – 349 с.
3. Мандрикова Е. Ю. Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников. – М.: 2010. – 22 с.
4. Сорочан Е.А. Психология профессиональной деятельности. – М.: 2005. – 564 с.
5. Энциклопедия психологических тестов / под ред. А. Карелина. - М.: АСТ, 1997. - 721 с.

УДК 378

Таренко Л. Б.

доцент кафедры Информационных технологий
УВО «Университет управления ТИСБИ», Россия Казань

e-mail: LTarenko@tisbi.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН
ИНФОРМАЦИОННОГО ЦИКЛА**

Аннотация. В статье раскрываются особенности практико-ориентированного подхода в формировании профессиональных и аналитических умений студентов и рассматриваются вопросы организации учебного процесса с использованием

проблемных задач.

Ключевые слова: информационные технологии; профессиональная деятельность; формирование умений, практико-ориентированный подход, проблемные задания

Tarenko L. B.

Associate Professor, department of the Information Technologies,
University of Management «TISBI», Russia, Kazan »

FORMATION OF ANALYTICAL ABILITIES OF STUDENTS IN THE COURSE OF DISCIPLINE STUDYING INFORMATION CYCLE

Abstract: The article describes the features of a practice-oriented approach in the formation of professional and analytical skills of students and addresses the organization of educational process with the use of problematic tasks.

Keywords: information technologies; professional work; formation of skills, practice-oriented approach, problem tasks

Постоянное развитие отрасли информационных технологий формирует совершенно новые задачи и принципы работы для высших учебных заведений: не просто качественное образование в узких рамках будущей профессии, а обучение студента целому спектру профессиональных умений и навыков, позволяющих максимально быстро и эффективно приступить к выполнению своих обязанностей в рабочей среде. В настоящее время выдвигаются новые, более высокие требования к подготовке студентов в области информационных технологий. Будущие специалисты должны уметь анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, быстро находить нужную информацию, логически мыслить, использовать новые научные знания в своей профессиональной деятельности, планировать, организовывать и вести исследовательскую и инновационную деятельность.

В связи с этим актуальными становятся проблемы исследования процесса формирования аналитических умений у студентов информационно-ориентированных направлений подготовки, разработки средств, механизмов, технологий, подходов их формирования в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе.

Новые требования к подготовке студентов основаны на интеллектуально-инновационном характере деятельности и предполагают наличие следующих функционально-оперативных характеристик будущего выпускника:

- обширные знания в области своей профессиональной деятельности;
- навыки в решении возникающих проблем, включая анализ и синтез;
- инновационное мышление;
- инициативность в реализации принятых решений;
- готовность работать как самостоятельно, так и в составе групп;
- социальная коммуникабельность;
- способность к нестандартным и оригинальным решениям и др.

Существует множество различных образовательных программ в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), каждая из которых готовит студентов к разным, но одинаково полноценным профессиям. В Университете управления "ТИСБИ" подготовка специалистов в области ИКТ осуществляется на факультете информационных технологий. На сегодняшний день факультет готовит бакалавров по следующим перспективным, имеющим большой спрос на рынке труда направлениям подготовки: «Информатика и вычислительная техника», «Прикладная информатика» и «Информационные системы и технологии».

Подготовка бакалавров в области информационных технологий имеет ряд особенностей, среди которых можно выделить следующие:

- наличие большого числа используемых языков программирования и средств

разработки;

- динамичность и инновационность сферы информационных технологий (ИТ), что требует постоянного обновления учебных программ и содержания по ИТ-дисциплинам;
- практико-ориентированная направленность подготовки, когда от студента требуется большая самостоятельная работа по написанию различных программ и разработке приложений.

При этом основное внимание уделяется дисциплинам, которые обеспечивают базовую подготовку будущих ИТ-специалистов: основы программирования; структуры и алгоритмы обработки данных; разработка и реализация приложений с базами данных.

Существенной особенностью дисциплин является их практическая направленность, связанная с написанием большого количества программ на практических занятиях. Поэтому важную роль при подготовке имеет комплекс специально разработанных авторских проблемных заданий, главной задачей которых является обучение студентов в процессе их самостоятельной работы на компьютерах, получение навыков применения современных информационных технологий для решения профессиональных задач и формирования аналитических умений.

Последовательное формирование аналитических умений осуществляется более продуктивно и целенаправленно, когда задания представлены в соответствии с уровнем. Данные умения, с учетом уровней организации деятельности, можно разделить на три группы: операционные, тактические и стратегические аналитические умения.

В основу операционных умений положены основные компоненты информационной деятельности: хранение, обработка, и передача любой информации об объекте, об их свойствах и методах.

Операционные аналитические умения детализированы следующим образом:

- умение осуществлять поиск информации с использованием компьютерных технологий;
- умение обрабатывать информацию, оперативно проводить вычисления с заданной точностью;
- умение хранить информацию и оперативно обмениваться ею, используя современные средства телекоммуникации.

При овладении тактическими умениями, студент будет способен выполнять все этапы решения задач с использованием информационных технологий. Технология решения задач на компьютере начинается с постановки задачи, включающей: сбор информации, формулировку условия задачи, определение конечных целей решения задачи, определение формы выдачи результатов, описание данных. Тактические умения – это преобразование исходных данных в результирующие при помощи разработанного алгоритма и отлаженного программного приложения.

Тактические аналитические умения с учетом специфики информационной деятельности детализируются следующим образом:

- умение осуществить анализ информации;
- умение проектировать информационные модели решения, описывать и структурировать данные;
- умение составить алгоритм решения, как поэтапное преобразование исходной информации в результирующую;
- умение осуществить реализацию и отладку алгоритма на компьютере, выявляя причины возникновения ошибок;
- умение модернизировать алгоритм с учетом эргономичности информации;
- умение провести компьютерный эксперимент, осуществить проверку достоверности полученной информации и интерпретацию результатов;
- умение оформить электронный отчет и сопроводительную документацию по выполненной работе.

К стратегической группе умений можно отнести умения создания новых цепочек, многокритериальный анализ и выбор оптимального из них. Создание новой информации наиболее близко к творчеству, это новый качественный уровень информационной деятельности. Выдвижение гипотезы означает, что есть предположение, способ действий, как достичь цели, предложен некоторый план действий. Владение умением выдвигать гипотезу, делать допущения, самостоятельно генерировать идеи, т.е. изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей, находить несколько вариантов решения проблемы важно для специалиста, разрабатывающего программное обеспечение, для подготовки и проведения проекта, основанного на использовании информационных технологий. Стратегические аналитические умения это:

- умение находить несколько вариантов решений учебной проблемы с помощью разнообразных информационных технологий и оценить степень достижения поставленной цели;
- умение обобщить результаты, осуществить выбор оптимального и оценить перспективность применения нового решения;
- умение ставить новые цели, выдвигать новые идеи, строить прогнозы.

Необходимым условием овладения стратегическими аналитическими умениями является высокий уровень сформированности операционных и тактических аналитических умений.

В связи с этим организация учебного процесса при изучении дисциплин информационного блока приобретает следующие основные особенности. Чтение лекций по всему курсу сопровождается использованием компьютерной презентации (лекция – визуализация), включающей в себя слайды по всем разделам курса. Это экономит время, обычно затрачиваемое преподавателем на рисование сложных схем и алгоритмов, дает возможность оперативно обращаться к ранее пройденному материалу, повышает наглядность изучаемого материала. При такой организации занятия студентам преподносится набор знаний, не только по одной конкретной теме, связь с ранее пройденным материалом не теряется, учение организуется как исследование, у преподавателя существует обратная связь со студентами. Студент не замыкается в рамках одной схемы, одного направления использования информационных технологий, он учится учитывать их многогранность, многофункциональность.

Для проведения занятий в интерактивной форме используются оригинальные проблемно-ориентированные задания по основным разделам курса. На занятиях моделируются ситуации будущей профессиональной деятельности. Студентам предлагается разделиться на группы и выполнить практико-ориентированные задания по темам курса, в которых необходимо:

- составить график, который позволит оптимизировать процесс выполнения работы в условиях ограниченного времени.
- осуществить поиск и систематизацию необходимой информации. Проанализировать отобранные материалы и выбрать оптимальный способ решения проблемы.
- приступить к проектированию структуры доклада, руководствуясь идеями и алгоритмами, почерпнутыми из материалов лекций и собственными идеями и наработками.
- оформить результаты: обосновать выбор решения проблемы и подготовить презентацию и демонстрационный материал для защиты проекта.

Для решения проблемно-ориентированной задачи студенты делятся на группы и распределяют между собой роли: ответственный за презентационный материал, ответственный за текст доклада, ответственный за поиск информации. Информацию, необходимую для выполнения задания, участники группы получают из книг, лекционного материала и из Интернета. Промежуточные обсуждения полученных

результатов проводятся по мере выполнения задания.

Завершается работа защитой проекта, в рамках которой студенты представляют:

- текст выступления по заданной теме;
- отлаженную, работающую программу;
- презентацию, отражающую этапы и результат выполненной работы.

В результате выполнения совместной проблемной задачи осуществляется личностное включение студентов в процесс обучения, создаются условия для проявления творческих сил студентов.

Организация учебного процесса, направленная на формирование аналитических умений требует сосредоточения внимания на базовые профессионально и познавательно значимые информационные операции. Студент должен осознать смысл и необходимость получения знаний и умений в будущей профессии. Преподаватель должен поощрять самостоятельность, стремление к достижению результатов в практической деятельности, при переходе от одного уровня трудности к другим, стремление выполнить задания на пользовательском и программистском уровнях, стремление к достижению успеха. Важна оценка процесса и результата работы при выполнении уровневых заданий как преподавателем, так и самим студентом.

Таблица 1

Критерии оценивания выполнения проблемных заданий

Результат	Балл
Решение задачи логично, разработан наиболее эффективный алгоритм, программа демонстрирует авторскую позицию студента. При написании программы студент продемонстрировал применение знаний к реальным практическим ситуациям, объясняет решение программы и дает свою оценку решения проблемы. Студент не затрудняется с ответом при видоизменении задания и исходных данных, и правильно обосновывает принятое решение, владеет разносторонними навыками и приемами написания программ.	86-100
Разработан не самый эффективный алгоритм решения задачи. При написании программы студент продемонстрировал применение знаний к реальным практическим ситуациям, объясняет решение программы. Студент не затрудняется с ответом при видоизменении исходных данных, и правильно обосновывает принятое решение, владеет навыками и приемами написания программ.	71-85
Алгоритм решения задачи разработан по образцу. Студент затрудняется с ответом при видоизменении исходных данных, владеет элементарными навыками и приемами написания программ.	60-71
Не разработан алгоритм решения задачи, программа не написана. Студент демонстрирует непонимание задания.	Менее 60

Текущий контроль выполняется на каждом практическом занятии и заключается в проверке преподавателем правильности работы написанной студентом программы (Таблица 1). Для этого программа выполняется на нескольких тестовых примерах с анализом полученных результатов. Обнаруженные ошибки исправляются студентом.

В рамках дисциплина «Структуры и алгоритмы обработки данных» можно выделить следующие аналитические умения, сформированность которых необходима для решения профессиональных задач:

- умение объединять отдельные компоненты в единую структуру;
- умение обрабатывать как отдельные компоненты структуры, так и всю структуру в целом;
- умение реализовать структуры различными способами: статическое и

динамическое распределение памяти;

- умение отделить описание данных от их реализации;
- умение различать физическое размещение элементов в памяти от логического порядка следования

Таблица 2.

Основные признаки сформированности умений.

<ul style="list-style-type: none"> - Знает определения основных структур для хранения и обработки информации - Умеет составлять алгоритмы решения задач. - Умеет описывать основные структуры на языке программирования. - Владеет навыками написания программ по образцу с использованием структур данных - Умеет анализировать и самостоятельно составлять авторские примеры применения структур данных в программах - Знает линейные структуры данных и их комбинирование - Умеет обосновывать выбор усложненных структур данных и алгоритмов 	<ul style="list-style-type: none"> -Знает общую структуру программы и формат основных операторов -Умеет описывать основные операторы на языке программирования. - Владеет навыками написания программ по образцу с использованием основных операторов - Умеет анализировать и самостоятельно составлять авторские примеры применения основных операторов в программах - Владеет навыками написания программ с различными наборами исходных данных - Владеет навыками программной реализации усложненных структур и алгоритмов
---	---

В курсе «Базы данных» разработаны следующие проблемные задания:

- на умение детализировать данные;
- на умение оперировать взаимосвязанными элементами, действующими как единое целое;
- на умение осуществлять многоуровневое описание данных;
- на умение различать уровни абстракции (клиента, разработчика, проектировщика);
- на умение осуществлять поиск с использованием различных методов;
- на умение реализовать различный способ доступа к данным (навигационный, визуальный, массивы);
- на умение задавать ограничение для отбираемых в набор данных (фильтрация).

Задания оцениваются в баллах (таблица 3). Степень раскрытия сущности темы и правильно примененные теоретические знания при разработке структуры базы данных и разработке программного приложения – наиболее важный критерий оценки работы студента над заданием.

Таблица 3

Критерии оценивая проблемных заданий в курсе «Базы данных»

Критерии оценивания	Баллы
<p>С использованием компьютера осуществлены поиск и систематизация необходимой информации. Проанализированы отобранные материалы, запросы в данной предметной области и выбран оптимальный способ решения проблемы. Спроектирована структура базы данных. Представлено отлаженное, правильно оформленное с использованием программных средств и протестированное при различных исходных данных приложение, выполняющее все необходимые запросы.</p> <p>Оформлены результаты: обоснован выбор решения проблемы, сформулированы выводы, подготовлена презентация и демонстрационный материал для защиты работы, соблюдены требования к внешнему оформлению.</p>	90-100

Основные требования к заданию выполнены, но при этом допущены недочёты. В частности, разработана не самая эффективная структура базы данных; для демонстрации работы приложения взята шаблонная задача, имеются упушения в оформлении.	80-89
В работе имеются отступления от требований к выполнению задания, предметная область освещена лишь частично; разработанное приложение имеет неудобный интерфейс, выполнены не все запросы; отсутствуют выводы, слабое оформление презентации.	66-79
Задача представлена, но предметная область не раскрыта, обнаруживается существенное непонимание использования программных средств для решения практических задач.	60-65

Программирование, как и всякая сложная деятельность, требующая решения проблемных задач, представляет широкие возможности для развития мышления у студентов. Залогом того, что выпускник, будущий IT-специалист, успешно справится с выполнением всего объема профессиональных задач, может стать его высокая профессиональная компетенция и высокий уровень сформированности аналитических умений.

Список литературы:

1. Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
2. Таренко, Л.Б. Практико-ориентированный подход в развитии интеллектуальных умений студентов в области информатики и вычислительной техники / Л.Б. Таренко // Научно-информационный журнал Вестник «ТИСБИ». – Казань: издательский центр Университета управления «ТИСБИ», 2013. – №1. – С.74-83

УДК 378

Тахтамышева Г.Ч.

к.п.н., доцент, заслуженный учитель РТ ИРО РТ Россия г. Казань
**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ
ПРОБЛЕМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы культурологического подхода к проблемам качества образования и качества управления. В рамках культурологического подхода функции образования и управления образованием приобретают иное толкование, отличающееся от того, какое обычно имеет место в педагогике и традиционном управлении.

Takhtamysheva G. Ch.

Ph. D., associate Professor, honored teacher of the RT IRO RT
Russia Kazan

**CULTUROLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF PROBLEMS OF
QUALITY MANAGEMENT EDUCATION**

Annotation. The article discusses issues of cultural approach to the problems of education quality and quality management. In the framework of cultural approach functions of education and education management acquire a different interpretation than what is generally the case in traditional pedagogy and management.

Динамично и противоречиво развивающаяся социокультурная ситуация в обществе влечет за собой переосмысление эволюции образовательных процессов с

позиций интеграции образования и культуры. В образовании усиление культурных функций становится условием его дальнейшего продуктивного развития как сферы гуманитарной культуротворческой практики, обеспечивающей качество общественного и личностного самосознания.

"Культурологический подход - совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т.д." [1. с. 65].

Другую интерпретацию культурологического подхода, несколько вульгарную, предлагают ученые М.Пикитан и Ю.Шленский.

«Культурологический подход предполагает сравнительное изучение культур индивидуумов, составляющих некое сообщество (организацию), что позволяет глубже понять особенности устройства, структуры и деятельности организаций. Так, коллектив, состоящий из представителей развитой культуры, кардинально отличается по своим возможностям от коллектива, состоящего из представителей неразвитой культуры. Не менее значимы различия в коллективах, состоящих из представителей различных социальных групп. В последнем случае не последнюю роль играет образовательный ценз (степень владения культурой), и ценностные различия членов коллектива». [2]

В культурологии рассматриваются две тенденции в понимании культуры: культурный релятивизм и этноцентризм (Концепция У.Смейлзера).

Сторонники культурного релятивизма подчеркивают, что понять ту или иную культуру можно лишь на основе анализа ее ценностей, в ее собственном контексте, этноцентристы же признают в качестве исходной - ценности своей собственной культуры. Убежденность этноцентристов в превосходстве собственной культуры ограничивает объективность их выводов, что снижает их процессуальную сущность и инструментальность.

Образование и управление - представляют собой сферы социальной, а субъекты, участвующие в этих системах - суть формы психической жизни. Следовательно, культурологический подход вполне подходит в качестве одного из способов познания этих систем и субъектов.

Культурологический подход в образовании позволяет представить его не только как знаниевый и познавательный процесс, а значительно шире, включая условия, в которых он осуществляется (от отсутствия всякой организации до технологически оснащенной организации с четкой структурой и обеспеченностью всех этапов усвоения) и результаты образования.

Этот подход в образовании позволяет высветить три основных взаимообусловленных проблемно-смысловых поля:

- Личностное развитие (самоопределение, самообучение, самореализация, самоутверждение личности);
- Качества и степень выраженности ценностного содержания образования;
- Уровень культуры образования в целом, изменения социокультурного контекста.

В рамках культурологического подхода функции образования и управления образованием приобретают иное толкование, отличающееся от того, какое обычно имеет место в педагогике и традиционном управлении.

Так, с позиций культурологии "...образование есть

- сложный культурный процесс полисистемной передачи нормативно-ценностного и творческого опыта и создания условий для культурных форм самоопределения, саморазвития и самореализации личности;
- культурная деятельность субъектов образовательной деятельности;

- культурное пространство взаимодействия сферы образования с остальными сферами культуры;
- комплексная социокультурная система, выполняющая специфические функции сохранения и обновления культурных традиций общества" [1, с.69].

Представляет несомненный интерес с позиций культурологии дидактические модели, описывающие эволюцию педагогической практики.

Постфигуративная культура - дидактическая модель, основной смысл которой состоит в том, что дети учатся у взрослых и своих предшественников (традиционное обучение).

Конфигуративная культура - дидактическая модель, основной смысл которой состоит в том, что дети учатся у сверстников (широко рекламируемый в 90-ые годы прошлого столетия В. Дьяченко коллективный способ обучения).

Префигуративная культура - дидактическая модель, основной смысл которой состоит в том, что взрослые учатся у своих детей (современный уровень развития педагогической практики) [3].

Изучение педагогической практики посредством этих моделей, позволяет с большой долей надежности описать состояние и перспективы развития конкретных образовательных учреждений.

Культурный контекст присутствует в каждом педагогическом и управленческом понятии. И от того насколько педагог и руководитель образовательного учреждения осознает этот контекст, действует соответственно этому контексту, зависит результат педагогической и управленческой деятельности.

Педагогическая поддержка - ключевое понятие "современной педагогической практики". Одним из авторов, стоявших у истоков теории педагогической поддержки по праву считается О.С. Газман.

По его определению, - "Педагогическая поддержка состоит в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни"[4].

Постановка вопроса о педагогической поддержке для российского образования стала реальной в условиях постиндустриального гуманистического общества.

В социально, экономически измененном пространстве традиционная теория воспитания, основанная на идеологии советского общества, не была приспособлена решать проблемы, возникающие в гуманистическом обществе. Новые ориентиры и ценности образования подводят к новому пониманию воспитания как деятельности, стимулирующей саморазвитие ученика, его педагогической поддержке. Важно отметить, что поддерживать и помогать можно лишь тому, кто пытается саморазвиваться, самообучаться и заниматься самовоспитанием, в противном случае, педагогическая поддержка сведется к помощи, которую принимают с неохотой.

Рассматриваемое понятие имеет множество аналогов в зарубежной педагогике, что свидетельствует о его реальном смысле. Так, «гайденс» в США, «система психолого-педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном пространстве и выборе профессионального пути» в Голландии, «школьное консультирование и руководство» в Германии предполагают оказание помощи школьнику в затруднительной ситуации с тем, чтобы он научился самостоятельно решать свои собственные проблемы, выходить победителем из сложных жизненных ситуаций.

Сегодня, педагогическая поддержка выступает как инструмент тьюторского сопровождения ученика. Ученик сталкивается с разными затруднениями:

- Личностными - когда у ученика отсутствует первичная информация для какого-либо самостоятельного действия; когда от ученика требуется дополнительное

напряжение волевых, интеллектуальных и моральных сил; когда у ученика имеют место проблемы, связанные с его способностями;

– Социальными - нет поддержки со стороны социальной среды; семейные проблемы; напряженная социокультурная атмосфера населенного пункта, где живет и учится ученик;

– Материальными - отсутствие необходимых средств для достойной жизни и хорошего образования.

В каждом из этих затруднений, перед которыми оказывается ученик, учитель действует разными способами, и от того насколько эти способы окажутся точными зависит эффективность работы школы (конкретного учителя, классного руководителя и т.д.).

Сегодня все больше говорят о регионально-ориентированной системе педагогической поддержки детей. Нам думается это задача требует незамедлительного решения, так как отсев детей, насильственная дифференциация, усложнение содержания образования и использование неэффективных методик преподавания снижает качество обучения и воспитания. О чем свидетельствует наш многолетний опыт изучения деятельности образовательных учреждений республики Татарстан.

Вот лишь несколько цифр. В практике традиционных школ глубокие личностные затруднения испытывают до 70%, социальные и материальные до 65% учащихся основной школы и старшего звена. Несколько иные цифры мы имеем в практике элитарных школ. Здесь личностные затруднения испытывают до 90% учащихся, социальные затруднения испытывают - 30% учащихся, материальные же затруднения испытывают лишь 7-10 % учащихся основной и полной средней школы.

Личностные затруднения учащихся традиционных школ связаны с рядом факторов, среди которых на первое место выходит - недостаточно высокий уровень профессионального мастерства учителя, отсутствие умений работать с детьми не с ярко выраженными способностями, не столь активными, как хотелось бы учителю. Личностные затруднения же учащихся элитарных школ скорее связаны с тем, что учителя, зная способности своих учеников, осознавая их возможности, перегружают их всевозможными заданиями, что не может не сказаться на их взаимоотношениях. При этом культура учебного труда, среда в таких школах способствуют чрезмерной занятости ребенка. Нужна ли этим детям педагогическая поддержка? Безусловно, но несколько иная, нежели учащимся средних способностей.

Как известно педагогика при объяснении образовательных процессов и педагогической практики признает наличие связей культуры и образования, но рассматривать сферу образования исключительно под этим углом зрения не решается. Безусловно, такое объяснение обедняет истинный характер изучаемых педагогических объектов.

Культурологический подход снимает данные ограничения, и характеризует культурную сущность образования, педагогической и управленческой деятельности как наиважнейшую.

Качество выражает специфику, существенную определенность явления или вещи. Кроме того, это понятие имеет еще одно значение - степень сложности, достигнутый высокий уровень, мера совершенства и яркая выраженность происходящих процессов.

Связывая понятие качества со сферой образования, мы ставим на первое место именно это значение - наивысшее проявление присущих данной образовательной системе или данному образовательному процессу культурных ценностей и норм.

В этом смысле понимание качества оказывается близким к понятию культуры.

Сделаем следующий шаг в нашем рассуждении и придем к заключению, что качество образования зависит не столько от того, насколько полно оно приближается к стандартам в обучении и к социально значимым нормам в воспитании, а насколько

полно достигает оно высокого уровня развитости своих сущностных особенностей. А также насколько продуктивно в отношении личности решает оно, образование свои базовые задачи в сложной системе всех своих педагогических форм.

Качество индивидуального образования (а именно о таком образовании надо говорить, если мы стремимся реализовать идеи существующего сегодня личностно приближенного образования) определяется совокупностью таких свойственных ему ценностей, условий и норм функционирования, которые в наибольшей мере обеспечивают свободное личностное развитие ребенка и педагога.

Таким представляется с позиций культурной парадигмы содержание и формы образования (сюда, напомним, необходимо включать помимо традиционных форм обучения и воспитания также и педагогическую поддержку, и многочисленные процессы, связанные с развитием и реализацией самой личности).

Учебный материал воспринимается, только если имеет личностную образовательную ценность. Учебный материал также осознается как культурное явление, если связывается с личностным интересом в процессе собственной мыслительной и иной продуктивной деятельности каждого ребенка и далеко не всегда на самом уроке, где формально учебный материал связывается именно с фиксацией степени усвоения информации.

Усвоение и присвоение учебного материала как исторического наследия обусловлено, прежде всего, качеством самостоятельной деятельности ребенка.

Такого рода присвоение - результат создания собственных культурных артефактов (творческих работ, поделок, конструирования), самостоятельного поиска, свободного изложения, осмысления всего.

Таким образом, культурное содержание обучения определяется сложным результатом совместной деятельности учителя и учащегося на уроке и внеурочной, самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которых он осмысливает, принимает и выстраивает собственные ценности, нормы, информацию, как культурно значимую для него лично. Поэтому, какие бы стандарты не существовали, какие бы универсальные методики не применяли учителя, степень усвоения культурно-образовательного материала будет у всех разная, поскольку различаются интересы, способности, опыт, психофизиологические особенности детей.

Нет даже двух человек, одинаковых по результатам стандартного обучения. Не понимать этого, значит заранее распписаться в своей педагогической беспомощности.

Список литературы:

1. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. - 272с
2. Пикитан М. и Шлёнский Ю. Культурология и конспирология. Москва-Лондон, Июнь 2005 года.
3. Мид М. Культура и мир детства. М.: 1988.-384 с.
4. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная неувязка.// Новейшие ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995.- 58 с.

УДК 159.99

Теряева С.А.

зам. директора Австрийского центра культуры, образования и науки

Академии ВЭГУ Казань, Россия

администратор международных программ и проектов

Института содействия интеллектуальным интеграциям IFIE

Вена, Австрия

ackon.vegu@yandex.com

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается понятие педагогической одаренности, рассматриваются психолого-акмеологические факторы и условия развития педагогической одаренности студентов педагогических колледжей и университетов, а также работающих педагогов; предлагаются рекомендации по комплексному сопровождению развития педагогической одаренности в системе профессионального и дополнительного профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическая одаренность, психологические детерминанты развития педагогической одаренности, профессионализм деятельности, профессионализм личности, профессиональная компетентность.

Teriaeva S. A.

Deputy Director of the Austrian Centre for Culture, Education and Science Academy
VEGU (Kazan, Russia);
Administrator of International Programs and Projects,
Austrian Institute to promote intelligent integration (Vienna, Austria)
ackon.vegu@yandex.com

PSYCHOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL FACTORS AND CONDITIONS OF DEVELOPMENT PEDAGOGICAL ENDOWMENTS

Abstract. The article reveals the concept of pedagogical endowments, psychological and acmeological factors and conditions of development pedagogical endowments for students of pedagogical colleges and universities and working teachers; It provides recommendations for the development of comprehensive support pedagogical endowments in the system of vocational and additional professional teacher education.

Key words: pedagogical endowments, psychological determinants of pedagogical endowments, professionalism, activities, professional identity, professional competence.

Система Российского образования на современном этапе развития общества претерпевает изменения. Речь идет о смене модели культурно-исторического развития общества, о новых парадигмах образования, о внедрении государственных образовательных стандартов нового поколения. Главной целью образования является обеспечение опережающего развития страны, в том числе инноваций в основных сферах экономики и общественной жизни, производстве знаний, новых технологий и передовой культуры, достижении лидирующих позиций в образовании, науке, искусстве. Решающим фактором в этом процессе признается школьное образование.

В задачах современной России также обозначена работа с одаренными, необходимая для развития общественного интеллектуального потенциала, являющегося мощным фактором совершенствования социальной системы, разрешения задачи обеспечения опережающего развития интеллектуального уровня человека, социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса.

Введение в практику различных инноваций, реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, осуществление качественной психологической поддержки одаренных детей, реализация в новых условиях поставленных задач требует от педагога высокого уровня развития педагогической одаренности, профессионализма, профессиональной компетентности.

Педагогическая одаренность была предметом рассмотрения Ф.Н. Гоноболина, Н.Д. Левитова, Н.И. Щербакова и др., которые понимают педагогическую одаренность как комплекс способностей, позволяющих наиболее эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

А.К. Маркова, К.К. Платонов, В.А. Сухомлинский, В.Д. Шадриков утверждают, что системообразующим качеством педагогических способностей являются личностные способности: любовь к детям и расположение к ним, выдержка и самообладание. Ф.Н. Гоноболин, В.И. Страхов, Н.В. Кузьмина отмечают важность организационно-коммуникативных способностей (педагогический такт, планирование, наблюдательность); Б.Б. Косов, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков – дидактических способностей, определяемых как дидактические умения (умение объяснять, подбирать средства и методы с учетом индивидуальных особенностей учеников, формировать нужную мотивацию, способность к самообразованию). Неотъемлемым компонентом педагогических способностей являются специальные педагогические способности, к которым относится знание предмета, знание и владение методами обучения по предмету [3].

Необходимо отметить, что проблема профессиональной, личностной подготовки педагога и психолого-акмеологического развития педагогической одаренности исследована недостаточно. Требуют своего разрешения следующие противоречия: между различными точками зрения на психологическую сущность педагогических способностей, их детерминацию, процессы и условия их формирования; между необходимостью раннего выявления педагогически одаренных учащихся с целью психологического сопровождения их развития и отсутствием четкого определения педагогической одаренности; между необходимостью качественного психологического сопровождения развития педагогической одаренности педагога, достижения им высокого уровня профессионализма и отсутствием эффективной практики повышения квалификации педагога, основывающейся на акмеологическом подходе и направленной на решение обозначенной проблемы.

Необходимость решения вышеуказанных противоречий объясняет важность изучения педагогической одаренности в контексте акмеологической науки. Особого внимания требует акмеологический аспект процесса развития педагогической одаренности, а именно выявление факторов и условий ее развития, как в процессе получения профессионального педагогического образования, так и в процессе профессиональной деятельности.

Теоретико-методологической основой исследования являются: принцип детерминизма (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, С.Д. Смирнов и др.); принцип единства сознания и деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); принцип системности психических явлений (В.А. Барабанщиков, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и др.); принцип изучения психических явлений в развитии (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.Н. Ланге и др.); концептуальные исследования общих способностей В.Н. Дружинина, способностей и одаренности Б.М. Теплова; динамическая теория одаренности (Л.С. Выготский, Т. Липс, А. Адлер); теория возрастной одаренности Н.С. Лейтеса; концепция диссинхронии психического развития одаренных (П. Мерша, И.Ф. Сибгатуллина); теоретико-прикладные исследования педагогических способностей и одаренности (Ф.Н. Гоноболин, Н.Д. Левитов, В.Д. Шадриков, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, Б.Б. Коссов и др.); теория экзистенциальной психологии В. Франкла; акмеологические исследования развития и совершенствования личности в профессиональной среде (А.А. Бодалев, Т.А. Вострикова, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.С. Огнев и др.); исследования профессионального развития личности, раскрывающего переход от обучения к квалифицированному применению компетенций (Э.Ф. Зеер, С.Е. Шипов, А. Шелтен и др.).

Цель исследования – выявить детерминанты (психолого-акмеологические условия и факторы) развития педагогической одаренности на этапах получения профессионального педагогического образования и профессиональной педагогической деятельности с целью разработки модели комплексного сопровождения ее

эффективного развития.

Процесс выявления детерминант развития педагогической одаренности осуществлялся авторами на основе таких акмеологических принципов, как: принцип детерминизма; принцип развития; принцип взаимосвязи личностного развития с развитием культуры, принцип необходимости изучения человека в его прогрессивном развитии как индивида, личности, субъекта труда и индивидуальности, предполагающий изучение развития профессионализма в многообразии личностных проявлений. Опора на данные акмеологические принципы позволила выделить как внешние, так и внутренние детерминанты развития педагогической одаренности.

В исследовании использованы методы теоретического анализа и синтеза психологической, педагогической и акмеологической литературы по изучаемой проблеме; междисциплинарный комплексный подход; обобщение научных данных; акмеологическое моделирование. Методическое обеспечение экспериментального исследования осуществлялось с помощью группы эмпирических методов: наблюдение; методы стандартизированной психодиагностики; методы статистической обработки данных. Используются такие психодиагностические методики исследования, как: культурно-свободный тест интеллекта по Р. Кеттеллу (CFIT – Culture Free Intellect Test) в интерпретации Л.Н. Собчика; опросник ЕРІ Г. Айзенка для диагностики экстра-, интроверсии и нейротизма; тест оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС); тест В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»; тест на оценку самоконтроля в общении, разработанный М. Снайдером; тест оценки коммуникативных умений; ориентационной анкеты Б. Басса по определению направленности личности; диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова); Копинг-тест Лазаруса – опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) в обработке Крюковой Т.Л., Куфтыка Е.В.

Результаты исследования получены с опорой на достоверные статистико-диагностические данные с коэффициентом достоверности 95 %. Статистическая обработка результатов эмпирического исследования проводилась с помощью процедур описательной статистики, Т-критерия Стьюдента, методов корреляционного анализа. Статистическая обработка данных осуществлялась с применением статистических пакетов «Excel», «Statistica for Windows».

В исследовании приняли участие студенты высших и средних профессиональных педагогических учебных заведений и педагоги общеобразовательных организаций Республики Татарстан.

В данном исследовании за основу было взято определение одаренности как системного развивающегося в течение жизни качества психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [4], а также принцип развития одаренности, требующий целостного, психодинамического подхода к работе с одаренными детьми, молодежью и взрослыми.

Теоретический анализ и наблюдение позволили авторам дать определение явлению педагогической одаренности, под которой следует понимать системное развивающееся качество личности в единстве собственно педагогических способностей (с опорой на общую одаренность) и гуманистической позиции, обеспечивающей духовное наполнение профессии, которое может рассматриваться не только как исключительное явление, но и как потенциал, имеющийся у каждого.

Структура педагогической одаренности определяется авторами как триединство мотивационного, креативного и рефлексивного компонентов, составляющих общую одаренность. Мотивационный компонент составляют: способность придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности, отношениям с людьми, активная профессиональная направленность личности учителя на развитие сущностных сил ученика; интерес к творческой и профессионально-познавательной деятельности;

потребность в самовыражении и саморазвитии. Креативный компонент включает в себя: творчество, связанное с содействием развитию другого человека; способность к обнаружению и постановке проблем; способность к нестандартным оригинальным решениям учебно-профессиональных задач; инициативность, самостоятельность. Рефлексивный компонент определяется направленностью личности на осознание своего «Я», выходом за его пределы; активным поиском путей профессионального и творческого саморазвития.

В структуре педагогической одаренности системообразующим компонентом является гуманистическая направленность личности учителя, которую составляют: восприимчивость к идеям, чувствам, поступкам ребенка; стремление к созданию условий для развития его нравственного, творческого, интеллектуального потенциала; оказание педагогической поддержки на всех этапах становления ребенка как личности.

Основанием для осмысления сущности педагогической одаренности рассматривается непосредственно личность учителя, его духовность, гуманность, творческий потенциал, т.е. возможность и право каждого быть воспитателем для другого, что обусловлено социально-психологическими предпосылками, в частности способностью индивида быть личностью, преобразующей эмоциогенную, волевою, поведенческую сферу других людей.

Одной из составляющих педагогической одаренности, а также обязательным условием профессионализма педагога является коммуникативная компетентность, которая определяется как система знаний, умений и отношений, связанных со способностью педагога устанавливать и поддерживать такой уровень общения с учениками, их родителями, коллегами, который обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности [2].

Анализ психологической и акмеологической литературы по проблеме исследования показал, что явление педагогической одаренности неразрывно связано с понятиями профессионализма и профессиональной компетентности педагога. Подробный анализ данных понятий позволил выявить пересечение и взаимопроникновение их содержания. В частности, сквозным компонентом выступает коммуникативная компетентность педагога, которая является общей акмеологической инвариантой профессионализма, входит в состав стержневой части профессиональной компетентности и наблюдается в составе педагогической одаренности. Данный факт дает основание предположить, что коммуникативная компетентность является также акмеологической инвариантой педагогической одаренности.

При рассмотрении обозначенных понятий с психологической позиции мы наблюдаем следующее их соотношение: педагогическая одаренность является индивидуальным ресурсом человека, внутренней предпосылкой достижения им успехов в профессиональной деятельности, основой для развития профессиональной компетентности; профессиональная компетентность – необходимой составляющей профессионализма человека.

Однако акмеологическое понимание профессионализма как свойства развивающейся личности, в котором интегрированы личностные и деятельностные стороны явления [1], позволяет предположить, что уровень педагогической одаренности будет влиять на развитие профессионализма, а достигнутый уровень профессионализма личности и деятельности будет, в свою очередь, воздействовать на уровень развития педагогической одаренности. И так будет продолжаться до тех пор, пока не наступит их возможное уровневое равновесие, содержательная соразмерность.

Анализ результатов теоретического исследования и результатов проведенного экспериментального исследования студентов педагогических учебных заведений показал, что основанием для выявления педагогически одаренных студентов / педагогов могут служить:

уровень интеллекта 100 и выше баллов (по результатам культурно-свободного

теста интеллекта по Р. Кеттеллу). И хотя в соответствии с классификацией уровня интеллекта по Векслеру интеллектуально одаренными можно считать людей, имеющих IQ от 110 и выше, наблюдения за испытуемыми и анализ учебной деятельности студентов, имеющих IQ в пределах от 100 до 110, показал их хорошие и отличные результаты в теоретическом обучении и при прохождении педагогической практики. Следовательно, рассматривая интеллект в структуре педагогической одаренности, достаточным можно считать IQ от 100 и выше. Всесторонний анализ педагогической деятельности учителей, имеющих IQ в пределах от 100 до 110, показал, что данное положение можно считать справедливым и для них;

показатели по шкале нейротизма в пределах от 0 до 18 баллов, что характеризует эмоциональную стабильность личности (по результатам методики методики ЕРІ Г. Айзенка);

средняя шкальная оценка коммуникативных склонностей (по результатам теста оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) от 3 до 5 и организаторских склонностей в пределах от 2 до 5, учитывая, что организаторские способности относятся к группе компенсируемых характеристик педагогической одаренности.

Используя предложенные основания, была выделена группа педагогически одаренных студентов, составившая 59% от общего числа испытуемых. В данной группе студентов были исследованы особенности коммуникативной компетентности с использованием теста В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности», теста на оценку самоконтроля в общении, разработанного М. Снайдером, теста оценки коммуникативных умений.

Далее был проведен корреляционный анализ различных показателей, полученных в результате исследования педагогически одаренных студентов.

Корреляционный анализ показал, что между уровнем интеллекта и коммуникативной компетентностью существует устойчивая прямая взаимосвязь ($t=0,51$), позволяющая утверждать возможность взаимовлияния процессов развития данных показателей и доказывающая необходимость включения в программу развития педагогической одаренности студентов специальных курсов по развитию их интеллекта и практических программ развития коммуникативных умений и навыков.

Коэффициент корреляции показателей экстраверсии – интроверсии и коммуникативных способностей равен 0,48, что свидетельствует об устойчивой прямой связи между данными показателями. Соответственно, можно предположить, что, работая над развитием коммуникативных способностей студентов, возможно добиться повышения уровня их открытости, общительности, направленности на внешнюю среду, коммуникабельности.

Наличие устойчивой обратной связи между показателями экстраверсии – интроверсии и коммуникативной компетентностью ($t=0,47$) говорит о том, что излишняя экстравертированность может мешать конструктивному межличностному общению. Следовательно, разрабатывая программу психологического сопровождения студентов педагогических учебных заведений и развития у них педагогической одаренности, необходимо уделить внимание не столько развитию коммуникативных способностей, сколько выработке коммуникативных умений и навыков.

Устойчивая обратная связь также обнаружена между показателями нейротизма и уровнем организаторских способностей, коммуникативной компетентностью. Следовательно, считаем необходимым включение в программу психологического сопровождения студентов педагогических учебных заведений курсов по формированию культуры темперамента, повышению уровня эмоциональной устойчивости, что в свою очередь будет отражаться на уровне организаторских способностей и коммуникативной компетентности.

Статистический анализ значимости различий выборочных компонентов

педагогической одаренности студентов педагогического колледжа и студентов педагогического института показал значимые различия по высокому уровню интеллекта ($t_{эм.}=3,46$; при $p<0,01$); более свойственный студентам педагогического института средний уровень коммуникативной компетентности при меньшем количестве студентов с низким значением, а также средний уровень коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа при большем количестве учащихся с низким значением.

Анализ полученных результатов позволяет выделить следующие внешние условия развития педагогической одаренности на ступени получения профессионального педагогического образования: 1) организация учебно-профессиональной деятельности студентов с максимально возможной активизацией их интеллектуальной деятельности, например, путем вовлечения их в научно-исследовательскую работу, использования современных педагогических технологий (личностно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве и др.); 2) организация и проведение специалистами (практическими психологами, осуществляющими выявление и психологическое сопровождение педагогически одаренных студентов) специальных психологических занятий по интеллектуальному развитию студентов; 3) активное вовлечение студентов в работу тренингов и практикумов по развитию коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивости и саморегуляции, личностных качеств. Организация и проведение предложенных видов работы будет способствовать развитию педагогической одаренности, как в целом, так и отдельных ее компонентов.

Используя предложенные ранее основания для выявления педагогической одаренности, была выделена группа педагогически одаренных учителей, которая составила 84 % от общего числа испытуемых.

Анализ результатов корреляционного анализа полученных показателей обнаружил, что в структуре педагогической одаренности работающих учителей наблюдаются, в основном, те же корреляционные связи, что и у педагогически одаренных студентов, а именно: между уровнем интеллекта и коммуникативной компетентностью ($t=0,48$), между показателями экстраверсии – интроверсии и коммуникативных способностей ($t=0,47$). Существенное отличие составляет корреляционная взаимосвязь между показателями экстраверсии – интроверсии и коммуникативной компетентности ($t=0,39$). Корреляционный показатель находится в одном диапазоне с тем же показателем у студентов, однако, у педагогов эта связь прямая, а не обратная. Данный факт позволяет предположить, что в процессе профессиональной деятельности у педагогов выработался высокий уровень развития коммуникативных умений и навыков, и даже излишняя экстравертированность не может помешать конструктивному межличностному общению.

Проведенный также анализ результативности деятельности педагогически одаренных учителей, как самого учителя по отзывам коллег и школьной администрации, так и результативности учебной деятельности учащихся, показал, что лишь 48% из учителей с номинальными признаками имеют реальные проявления педагогической одаренности. В связи с этим авторы дополнительно исследовали направленность личности, реальную структуру ценностных ориентаций и копинг-стратегии одаренных учителей.

Исследование направленности личности (с использованием ориентационной анкеты Б. Басса) показало, что у 28% испытуемых преобладающей направленностью личности является направленность на себя (Я); 4 % испытуемых отличаются направленностью на общение (О) и 68 % испытуемых отличаются направленностью на дело (Д).

Корреляционный анализ взаимосвязи показателей педагогической одаренности и направленности личности показал наличие устойчивой прямой взаимосвязи между

показателями уровня интеллекта и направленности личности на себя ($t=0,38$), и слабой обратной взаимосвязи с направленностью личности на дело ($t=-0,27$). Данные результаты позволяют предположить, что при высоком уровне интеллекта наблюдается диссинхрония психического развития педагогически одаренных учителей, которая проявляется в гетерохронности психического развития, в рассогласованном состоянии взаимосвязанных психических явлений, в несбалансированности когнитивного, эмоционального и физического развития и характеризуется наличием психологических преград, затрудняющих его проявление и приводящих к диссинхронии.

Анализ результатов исследования реальной структуры ценностных ориентаций (диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой) показал наличие у большинства одаренных педагогов значимых для педагогической профессии ценностей: помощь и милосердие к другим людям, любовь к окружающим, ценности познания нового в мире, природе, человеке и признания и уважения людей и влияние на окружающих, поиск и наслаждение прекрасным и приятное времяпрепровождение, отдых и здоровье. Данные ценности являются внутренними детерминантами развития педагогической одаренности и профессионализма педагога. Однако при рассмотрении индивидуальных показателей выделилась группа педагогов с преобладанием таких ценностей, как высокое материальное благосостояние, высокий социальный статус и управление людьми, высокая степень выраженности по которым может свидетельствовать также о наличии диссинхронии психического развития у испытуемых данной группы.

Анализ результатов исследования копинг-стратегий (Копинг-тест Лазаруса – опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) в обработке Крюковой Т.Л., Куфтяка Е.В.) показывает наличие в группе испытуемых высокой степени напряженности таких копингов, как самоконтроль, планирование решения проблемы и положительная переоценка, что свидетельствует о выраженной дезадаптации и наличии у них поведения, которое не позволяет справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий. Данный факт подтверждает предположение о наличии у испытуемых диссинхронии психического развития, которая мешает эффективному и своевременному развитию педагогической одаренности.

На основе общего анализа результатов, полученных в ходе исследования педагогически одаренных студентов средних и высших педагогических учебных заведений, а также педагогически одаренных учителей, авторами были определены внешние и внутренние детерминанты развития педагогической одаренности.

К внутренним детерминантам развития педагогической одаренности можно отнести:

1) наличие у испытуемых уровня интеллекта 100 и выше баллов (по результатам культурно-свободного теста интеллекта по Р. Кеттеллу), показателей по шкале нейротизма в пределах от 0 до 18 баллов (по результатам методики методики ЕРІ Г. Айзенка), средней шкальной оценки коммуникативных склонностей от 3 до 5 и организаторских склонностей в пределах от 2 до 5 (по результатам теста оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)), которые одновременно являются акмеологическими инвариантами педагогической одаренности и могут служить основанием для выявления педагогически одаренных студентов / педагогов;

2) высокую мотивацию к педагогической деятельности (способность придавать личностный смысл событиям и собственной деятельности, отношениям с людьми, активная профессиональная направленность личности учителя на развитие сущностных сил ученика; интерес к творческой и профессионально-познавательной деятельности; потребность в самовыражении и саморазвитии);

3) наличие таких личностных качеств, как духовность, гуманистическая направленность личности (восприимчивость к идеям, чувствам, поступкам ребенка;

стремление к созданию условий для развития его нравственного, творческого, интеллектуального потенциала; оказание педагогической поддержки на всех этапах становления ребенка как личности), творческий потенциал (проявляющийся в творчестве, связанном с содействием развитию другого человека; способности к обнаружению и постановке проблем; способности к нестандартным оригинальным решениям учебно-профессиональных задач; инициативности, самостоятельности); интегральная удовлетворенность трудом, субъектность, волевой потенциал, толерантность;

4) преобладание таких ценностных ориентаций, как помощь и милосердие к другим людям, любовь к окружающим, ценности познания нового в мире, природе, человеке, признания и уважения людей и влияния на окружающих, ценности здоровья;

5) преобладание направленности личности учителя на дело, характеризующейся заинтересованностью в решении деловых проблем, выполнением работы как можно лучше, ориентацией на деловое сотрудничество, способностью отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели;

6) наличие у педагогов навыков совладающего поведения как целенаправленного социального поведения, позволяющего справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через осознанные стратегии действий; эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, тем самым способствуя сохранению психического и физического здоровья собственной личности и личности обучаемых.

К внешним детерминантам развития педагогической одаренности на этапе получения профессионального педагогического образования можно отнести:

1) организацию учебно-профессиональной деятельности студентов с максимально возможной активизацией их интеллектуальной деятельности, например, путем вовлечения их в научно-исследовательскую работу, использования современных педагогических технологий (личностно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве и др.);

2) организацию и проведение специалистами (практическими психологами, осуществляющими выявление и психологическое сопровождение педагогически одаренных студентов) специальных психологических занятий по интеллектуальному развитию студентов;

3) активное вовлечение студентов в работу тренингов и практикумов по развитию коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивости и саморегуляции, личностных качеств.

На этапе выполнения профессиональной педагогической деятельности детерминантами развития педагогической одаренности являются характеристики образовательной среды и условия труда педагога (уровень и структура управления школы, обеспечение рабочего места и т.п.). Однако исследователи отмечают, что детерминируют развитие не столько сами внешние условия и факторы, сколько удовлетворенность или неудовлетворенность индивида данными условиями, выбранная и осуществляемая педагогом модель – модель развития или адаптивная модель.

Особо следует обратить внимание на явление диссинхронии психического развития педагогически одаренных учителей, проявляющуюся в рассогласованном состоянии взаимосвязанных психических явлений, в несбалансированности когнитивного, эмоционального и физического развития, которая оказывает существенное влияние на формирование целостного личностного облика одаренного, играет важную роль в структуре целостной индивидуальности, определяет выбор рационального (созидательного) или иррационального (разрушительного) поведения в жизнедеятельности.

Полученные результаты дают возможность разработать модель комплексного сопровождения развития педагогической одаренности в системе профессионального и

дополнительного профессионального педагогического образования.

Список литературы:

1. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология. – М., 2003.
2. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публиц. альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005 (вып. 8). – С. 26-44.
3. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – М., 2002.
4. Рабочая концепция одаренности. – М., 2003.
5. Шакирова Д.М., Сибгатуллина И.Ф., Сулейманов Д.Ш. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – С. 148-225.

УДК 001.895

Тайганбекова Ш. М.¹, Есмырзаева А. О.²

¹к.п.н., асс/профессор, АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан
E –mail: China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz

²ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан
E –mail: amanka81@mail.ru, Yesmyrzayeva.a@orleu-edu.kz

НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ – SMART-EDUCATION

Аннотация: Во многих странах понятие Smart education уже является стандартом де факто. В чем же заключается основная идея Smart education? Для ответа на данный вопрос необходимо рассмотреть процесс развития подходов к образованию. Условно его можно разделить на три этапа и рассмотреть в разрезе пяти видений, таких как знания, технологии, преподавание, учитель и бизнес. «Вчера» единственным источником знаний для студента был преподаватель, при этом почерпнуть новые знания студент не мог нигде кроме, как в аудитории или в книге, которую ему посоветовал тот же преподаватель. Целью же университетов была подготовка специалистов для индустриального производства.«Сегодня, когда говорят о smart, речь идет о парадигме развития и становления нового общества» В ходе прошлого десятилетия активно формировалось информационное общество и его составляющие: экономика знаний, электронная коммерция, электронное здравоохранение, электронное правительство, электронное обучение.

Ключевые слова: Smart-обучение, SmartBusiness, SmartMedicine, SmartEnergy. Формирование нового общества инициировано системой образования.

Taiganbekova S.¹, Yesmyrzayeva A.²

¹Branch of JSC «National Center for professional development «Orleu»
Institute for professional development of Jambyl region
Ph.D. associated professor

E-mail:China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz

²Senior lecturer Branch of JSC «National Center for professional development
«Orleu» Institute for professional development of Jambyl region
E-mail: amanka81 @mail.ru, Yesmyrzayeva.a@orleu-edu.kz

SMART - NEW PARADIGM OF EDUCATION

Abstract: What is the main idea of Smart education? To answer this question it is necessary to consider the development of approaches to education. Conditionally it can be divided into three stages, and to consider in the context of the five visions, such as knowledge, technology, teaching, teacher, and business. "Yesterday" the only source of knowledge for students was a teacher, and the student learn new knowledge could not anywhere else except in the classroom or in a book, which he advised the same teacher. The purpose of the university was to prepare specialists for industrial production. "Today," knowledge is transferred not only from the teacher to the student, but also between students, allowing you to create new knowledge. In turn, actively begin to apply educational technology and teachers can carry the knowledge not only in the classroom. Business needs specialists trained to the knowledge society.

Keywords: Smart-learning, functional literacy, learning, Colar –Mix, Animoto, prezi.com, Google, Smart education, Smart-goals,

Обзор страниц интернет-источников, а также новейших статей Казахстанских ученых, исследователей в области инноваций в педагогике позволяет сделать вывод о том, что проблемы образования и способов получения качественного образования, дающего возможность быть конкурентоспособным в быстро меняющихся реалиях жизни, волнует все общество.

Smart-обучение (S - Self-directed (ориентировано на самообучение) M - Motivated (мотивирует активную познавательную деятельность) A - Adaptive (адаптировано для субъекта образования) R - Resource Free (имеет свободные для доступа образовательные ресурсы) T - Technology Embedded (обеспечивается технологиями)) – это новая парадигма образования. Курс на развитие smart-образования сегодня взяли многие государства, и Казахстан в том числе. Модель нового Smart-общества подразумевает создание с помощью современных информационных и организационных систем интеллектуальной, высокотехнологичной, комфортной для человека среды обитания. Решить поставленные задачи предстоит специалистам, способным генерировать новые идеи, знания и интеллектуальный капитал, используя современные технологии[1, с.196].

Президент РК Н.А.Назарбаев в своем Послании к народу Казахстана от 17 января 2014 г. «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» обратил внимание на развитие образования: «... все развитые страны имеют уникальные качественные образовательные системы. Нам предстоит большая работа по улучшению качества всех звеньев национального образования...»[2].

Для развития образования необходимо изменять саму образовательную среду, содержание образования, необходим переход к SMART-образованию.

Именно SMART-образование является выходом из парадоксальной ситуации, сложившейся в образовании сегодня, когда имеет место обучение детей 21 века педагогами 20 века технологиями 19 века, когда ученик знает и может больше, чем его учитель.

Концепция Smart-образования – гибкость, предполагающая наличие большого количества источников, максимальное разнообразие мультимедиа (аудио, видео, графика), способность быстро и просто настраивается под уровень и потребности слушателя. Помимо этого, Smart-образование должно быть легко управляемым, когда учебное заведение может легко обеспечивать гибкость учебного процесса, и интегрированным, то есть постоянно питающимся внешними источниками.

Smart-образование ставит новые задачи перед преподавателями. Они должны быть не только хорошо осведомлены в своей профессиональной области, но и знать большое количество информации, знаний, ресурсов, использовать различные технологии для работы со студентами. При этом Smart-образование открывает для

педагогов новые возможности: делиться опытом и идеями, больше заниматься наукой, персонифицировать курс в зависимости от его задач и компетенций слушателя, экономить время, дорабатывая уже имеющийся контент, а не создавать его с нуля.

Согласно концепции Smart-образования, новые характеристики приобретает современный учебный курс. Он должен обеспечить одновременно и качество образования, и мотивировать студента к изучению. Заинтересовать современного студента, имеющего доступ к многочисленным электронным материалам, простым текстовым пособиям практически невозможно. Необходимо создание сценария всех учебных мероприятий курса, которые будут увлекать студента, побуждать его к творческой и научной деятельности. Учебные курсы должны быть интегрированными, то есть включать в себя и мультимедийные фрагменты и внешние электронные ресурсы. Smart-курс должен на 80% состоять из внешних источников, развиваться самостоятельно за счет подключений к различным каналам, позволять студенту создавать контент. Современный курс – это траектория действий, среди которых чтение учебника занимает не более 20-30% времени [3, с.89].

Этим же требованиям (гибкость, интеграция, индивидуальная траектория и др.) должен отвечать и Smart-учебник. Это комплексный учебный материал, создаваемый и обновляемый на основе использования технологических инноваций и Интернет-ресурсов, и содержащий систематическое изложение знаний в предметной области. Среди требований к технологиям создания smart-учебника - использование облачных технологий в процессе создания и использования smart-учебника, расширенные возможности использования мультимедийных средств, интерактивность образовательных инструментов, автоматическая фильтрация по уровню освоения материала (рейтинг знаний), подписка на доступ и использование, групповая работа соавторов и читателей в интернет-пространстве, создание контента через личный кабинет студента.

На сегодняшний день существует ряд условий, необходимых для реализации smart образования:

- принятие ряда документов на уровне правительства и ведомств, признающих степень, уровень образования или повышения квалификации (переместить оценивание обучения с продолжительности на результативность);

- разработка новых оперативных измерительных материалов для определения компетентности до и после обучения, для самодиагностики обучающегося;

- подготовка экспертов в области, компетентных в сфере создания цифровых контентов;

- разработка единого программного обеспечения для организации учебного процесса, адаптивного ко всем существующим операционным системам, в том числе на основе использования облачных технологий, проектирование контента на основе единых стандартов описания данных;

- разработка многовекторных программ, позволяющих на высокой скорости обновлять образовательный контент за счет использования микромодулей.

Перед казахстанской системой повышения квалификации педагогов встают задачи:

1. Разработать целевые индикаторы, критерии и показатели развития Smart education в соответствии со стандартами ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании:

- индикаторы нормативно-правового обеспечения внедрения Smart-education (стратегии, концепции, целевые программы; документы, регламентирующие техническую и финансовую поддержку Smart-education, например, систему оплаты труда ППС в условиях Smart-education: расходы, сметы затрат и т.д.);

- индикаторы состояния инфокоммуникационной инфраструктуры (оснащенность Smart-оборудованием, соотношение количества Smart-устройств,

- уровень доступа педагогов к сети Интернет, программное обеспечение);
- контентное обеспечение Smart-education (наличие цифровых образовательных ресурсов по предметам, система научно-педагогической поддержки создания информационных ресурсов);
 - кадровое обеспечение Smart-education (готовность преподавателей к использованию в учебном процессе различных методик, обеспечивающих эффективность Smart-education, система повышения квалификации, формирование сетевого сообщества педагогов);
 - инструмент оценки эффективности использования Smart-education;
- 2.Обновить содержание краткосрочных курсов повышения квалификации педагогических работников всех категорий:
- включить в тематику курсов ПК вопросы глобальных перспектив Smart education,
 - включить в инвариантную часть учебно-тематического плана практико-ориентированные учебные модули «Основы ИКТ и Smart-education», «Использование компонентов системы Smart-education»;
- 3.Создать Центр разработки контента в системе повышения квалификации (менеджеры проектов, эксперты по отбору содержания контента, дизайнеры, программисты, ведущие, специалисты видео монтажа и др.);
- 4.Создать на сайте филиала страничку о Smart-education;
- 5.Обеспечить программно-техническое сопровождение, отвечающее современным требованиям внедрения Smart-education, Smart-оборудования;
- 6.Создать между филиалами АО «НЦПК «Өрлеу» единую базу контентов;
- 7.Разработать программу тьюторского сопровождения педагога в системе повышения квалификации в условиях Smart-education по применению Smart-технологий в инклюзивном и дополнительном образовании;
- 8.Разработать методические рекомендации по разумной дозировке использования Smart-технологий в учебном процессе;
- 9.Организовать непрерывное повышение квалификации учителей в области ИКТ, Smart-education (после мониторинговых исследований);
- 10.Размещать образовательные контенты курсов на сайте ИПК. В период проведения курсов слушатели оставляют свои комментарии, рекомендации по проведенным занятиям. По количеству просмотров, положительным отзывам, комментариям проводится анализ эффективности образовательного контента (это можно включить в рейтинговую оценку как один из критериев оценки работы преподавателя);
11. Организовать работу творческой группы учителей, применяющих Smart-технологии в учебном процессе [4,с.112].
- Хочется надеяться, что «умное» обучение, «обучение в течение жизни» подготовят нас к жизни в smart-обществе.

Список литературы:

1. Кусаинов А. Качество образования в мире и в Казахстане // Алматы,2013.-196с.
2. Послание Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана от 17 января 2014 «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» // Казахстанская правда.-2014. - №11 (18 января)
3. Методика организации повышения квалификации педагогов в условиях внедрения системы электронного обучения / Ахметова Г.К., Караев Ж.А., Мухамбетжанова С.Т. // Алматы АО НЦПК "Өрлеу", 2013. - 89с.
4. Smart-обучение в системе повышения квалификации педагогов: Методическое пособие. Составители: А.С.Тен, Е.М.Кушкарбаев, Г.Ш.Бектыбаева, Н.В.Цой, М.К.Умербеков, Н.А.Филинова, Д.Д.Ускенбаев, Д.Т.Омаров, Н.К.Дускалиев, Г.С.Жарылгамысова - Алматы: АОО НЦПК «Өрлеу», 2014.-112 с.

Тайганбекова Ш. М.¹, Есмырзаева А. О.², Бектурганова К. К.³

¹ к.п.н., асс/профессор, АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан

E –mail: China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz

²ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан

E –mail: amanka81@mail.ru, Yesmyrzayeva.a@orleu-edu.kz

³ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан

E –mail: karla1-09@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Поэтому инновационные методы обучения способствуют развитию познавательного интереса у учащихся, учат систематизировать и обобщать изучаемый материал, обсуждать и дискутировать. Осмысливая и обрабатывая полученные знания, учащиеся приобретают навыки применения их на практике, получают опыт общения.

Ключевые слова: инновационные методы обучения имеют преимущества перед традиционными, ведь они способствуют развитию ребенка, учат его самостоятельности в познании и принятии решений.

Taiganbekova S.¹, Yesmyrzayeva A.², Bekturganova K.³

¹Ph.D. associated professor Branch of JSC «National Center for professional development «Orleu» Institute for professional development of Jambyl region

E-mail: China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz

²Senior lecturer Branch of JSC «National Center for professional development «Orleu» Institute for professional development of Jambyl region

E-mail: amanka81@mail.ru Yesmyrzayeva.a@orleu-edu.kz

³Senior lecturer Branch of JSC «National Center for professional development «Orleu» Institute for professional development of Jambyl region

E-mail: karla1-09@mail.ru

APPLICATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract: The Bologna Process provides an opportunity to universities to accept students without a re-examination, thus creating, Smart education system for Europe. Single European University will carry out a collective learning process with the help of a single common repository of training materials. You can also say that Smart education, training or smart - is flexible learning in an interactive learning environment using content from around the world, is in the public domain. The key to understanding the Smart education - widespread

availability of knowledge. In turn, the purpose of the smart learning is to make the learning process more effective due to the transfer of the educational process in the electronic environment. This approach will allow copy teacher knowledge and provide access to anyone interested. Moreover, it will expand the boundaries of learning, not only in terms of number of students, but also in terms of time and space parameters:

Keywords: Education will be available anywhere, anytime. One of the conditions for the transition to smart e-learning is the transition from book to active content. Only knowledge in an electronic form can be transmitted with the greatest efficiency. This knowledge should be placed in a single repository, presupposes the existence of intelligent search engine. And simply placing the content in such a repository is not enough to make it active.

Тенденции развития современной системы высшего образования неразрывно связаны с широким внедрением в учебный процесс различных форм, методов и средств активного обучения.

Одной из ведущих тенденций информатизации общества является развитие мультимедийных технологий, их проникновение в различные сферы социальной жизни: производство, бизнес, науку, образование, массовую потребительскую культуру. Обеспечивая богатство содержания и формы, сочетание различных видов текстовой, графической, речевой, музыкальной, видео-, фото- информации и разнообразие способов их извлечения, эти технологии формируют мультимедийное восприятие мира [1,с.71].

Использование мультимедийных технологий открывает новые возможности в организации учебного процесса, а также развитии творческих способностей обучающихся. Для эффективного внедрения методов активного обучения необходима большая и серьёзная работа по оснащению в достаточном количестве компьютерной техникой, а также в подготовке методической и информационной базы в организации учебного процесса. Это обеспечит реализацию методов активного обучения в повышении качества подготовки специалистов с учётом возросших требований в условиях рынка.

В настоящее время мультимедийные технологии - это одно из наиболее бурно развивающихся направлений новых информационных технологий в учебном процессе.

Первой задачей является создание таких моделей представления знаний, в которых была бы возможность однообразными средствами представлять как объекты, характерные для логического мышления, так и образы-картины, с которыми оперирует образное мышление. Вторая задача - визуализация тех человеческих знаний, для которых пока невозможно подобрать текстовые описания. Третья - поиск путей перехода от наблюдаемых образов-картин к формулировке некоторой гипотезы о тех механизмах и процессах, которые скрыты за динамикой наблюдаемых картин.

Мультимедиа-технологии являются одним из наиболее перспективных и популярных направлений информатики. Они имеют целью создание продукта, содержащего «коллекции изображений, текстов и данных, сопровождающихся звуком, видео, анимацией и другими визуальными эффектами (Simulation), включающего интерактивный интерфейс и другие механизмы управления». Данное определение сформулировано в 1988 году крупнейшей Европейской Комиссией, занимающейся проблемами внедрения и использования новых технологий [2,с.221].

Применение мультимедийных технологий позволяет преподавателю намного эффективнее управлять демонстрацией визуального материала, организовывать групповую работу и создавать собственные инновационные разработки, при этом не нарушая привычный ритм и стиль работы.

Обучающие возможности мультимедиа

Слово «мультимедиа» стало популярным с 90-х годов 20-го столетия.

Multimedia - (англ.) многокомпонентная среда, позволяющая использовать текст, графику, видео и мультимедиа.

«Мультимедиа» означает возможность работы с информацией в различных видах, а не только в цифровом виде, как у обычных компьютеров. Мультимедиа-компьютеры позволяют воспроизводить звуковую (музыка, речь и др.), а также видеoinформацию (видеоролики, анимационные фильмы и др.). Видеоэффекты могут быть представлены показом сменных компьютерных слайдов, мультфильмов, видеоклипов, перемещением изображений и текстов, изменением цвета и масштаба изображения, его мерцанием и постепенным исчезновением и др.

Сфера применения компьютеров в обучении и выполнении научных исследований неограничена. Можно выделить следующие приоритетные вопросы интеграции компьютерных технологий в учебный процесс:

- психолого-педагогический цикл,
- систематизация учебных компьютерных средств;
- рассмотрение роли мировой сети ИНТЕРНЕТ в обучении.

У каждого преподавателя свой стиль работы. Кто-то привык работать у доски, кто-то предпочитает объяснять материал, сидя за своим рабочим столом или стоя у кафедры, кому-то проще и привычнее свободно перемещаться по аудитории.

Но, как бы то ни было, многие преподаватели сталкиваются с необходимостью демонстрации визуальных материалов. Лекционно-семинарная форма обучения должна сочетаться с современными новаторскими решениями [3, с.188].

В мультимедийных программах используется определенный способ передачи информации:

1. Взаимодействие различных информационных блоков (текста, графики, видеофрагментов) посредством гиперссылок. Гиперссылки представлены в виде специально оформленного текста, или в виде определенного графического изображения. Одновременно на экране может располагаться несколько гиперссылок, и каждая из них определяет свой маршрут следования.

2. Интерактивность, то есть диалоговым режимом работы пользователя с источником, при котором он может самостоятельно выбирать интересующую его информацию, скорость и последовательность ее передачи.

В состав мультимедийного компьютера для обучения входит дополнительное оборудование: дисковод для компакт-дисков, головные телефоны, звуковые колонки. Для демонстраций в классе необходим специальный проектор и экран.

Широкий изобразительный ряд, активное включение образного мышления в образовательный процесс помогают учащемуся целостно воспринимать предлагаемый материал. У преподавателя появляется возможность совмещать изложение теоретических сведений с показом демонстрационного материала.

Мультимедиа технологии обеспечивают такое представление информации, при котором человек воспринимает её сразу несколькими органами чувств параллельно, а не последовательно, как это делается при обычном обучении. При комбинированном воздействии на ученика через зрение и слух и вовлечение его в активные действия доля усвоения учебного материала может составить 75 %.

Обучающие мультимедийные программы используются для фронтального, группового и индивидуального обучения в аудитории, а также для самостоятельной работы дома. Они предлагают для пользователя очень много вариантов индивидуальной настройки: учащийся, осваивая учебный материал, сам устанавливает скорость изучения, объем материала и степень его трудности [4, с.32-38].

Позитивные факторы, которые говорят в пользу такого способа получения знаний, следующие:

1. Лучшее и более глубокое понимание изучаемого материала.
2. Мотивация обучаемого на контакт с новой областью знаний.

3. Экономия времени из-за значительного сокращения времени обучения.
4. Полученные знания остаются в памяти на более долгий срок и позднее легче восстанавливаются для применения на практике после краткого повторения.

Преимущества медиаурока

Одно из первых названий уроков, на которых применяется компьютерная техника и программные средства, уроки с компьютерной поддержкой (УКП). Этот термин сложился под влиянием термина, распространенного в англоязычных странах - СВТ (Computer Bases Training) - компьютерная поддержка обучения.

Широкое использование средств мультимедиа позже породило новое название таких уроков - «мультимедиа-урок». Для более удобного произношения название сократили, и сейчас наиболее часто употребляемое - медиаурок. По сути, все три термина могут быть использованы в одинаковом значении [5, с.48-54].

Медиаурок имеет свои методические возможности и преимущества:

- повышение эффективности образовательного процесса за счет одновременного изложения учителем теоретических сведений и показа демонстрационного материала с высокой степенью наглядности; появления возможности моделировать объекты и явления; автоматизации рутинных операций и др.;
- возможность научить школьников применять компьютерную технику для решения учебных и трудовых задач, за счет практической обработки учебной информации на компьютере;
- организация индивидуальной работы школьников, развитие их познавательной самостоятельности и творчества;
- повышение мотивации к учению за счет привлекательности компьютера, которая возрастает за счет мультимедийных эффектов;
- развитие наглядно-образного мышления, моторных и вербальных коммуникативных навыков учащихся;
- формирование навыков работы с информацией (производить поиск, отбор, переработку, упорядочивание и выделение смысловых групп, выстраивание логических связей и др.), формирование информационной культуры школьников.

Программное обеспечение медиаурока

Организация учебного процесса с помощью мультимедийных технологий подразумевает использование специальных программных продуктов, среди которых можно назвать:

- электронные учебники;
- обучающие и тестирующие программы;
- презентации.

Мультимедийные программные средства реализуют следующие виды учебной работы:

- просмотр информации в аудиовизуальном варианте;
- тренаж по теории с использованием упражнений;
- контроль;
- работу со словарем терминов и понятий;
- работу с подключаемыми к локальной сети другими компонентами комплекса, тренажерами.

Список литературы

1. Андреев, А. А. Введение в Интернет-образование: учеб. пособие / А. А. Андреев. - М.: Логос, 2003. - 73 с.
2. Андресен, Бент. Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учеб. курс: [пер. с англ] / Бент. Б. Андерсен, Катя Ван Ден Бринк. - 2 - е изд. ; испр. и доп. - М.: Дрофа, 2007. - 221 с.
3. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: [учебное пособие для высших педагогических учебных заведений] / И. Г. Захарова. - М.: Академия, 2003.

- 188 с.

4. Новиков, С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / С. П. Новиков // Педагогика. - 2003. - № 9. - С. 32 - 38.

5. Смолянинова, О. Мультимедиа для ученика и учителя / О. Смолянинова // Информатика и образование. - 2002. - № 2. - С. 48 - 54.

УДК 378

Ульянова Э.Э.¹, Орлова Н.П.²

¹к.псих.н., «Казанский педагогический колледж», Россия г. Казань

²к.п.н. ГАПОУ «Казанский педагогический колледж», Россия, г.Казань

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК МЕХАНИЗМ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ**

Аннотация: В статье рассматривается вопрос психолого-педагогического сопровождения будущих педагогов как механизм формирования профессионально-педагогических ценностных ориентаций.

Ключевые слова: обучение, формирование, ценностные ориентации.

Ulyanova E. E.¹, Orlova N. P.²

¹K.crazy.N., "Kazan teacher training College", Russia, Kazan

²K.p.N. GAPO "Kazan teacher training College", Russia, Kazan

**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT THE DETERMINATION
OF FUTURE TEACHERS AS A MECHANISM OF FORMATION OF
PROFESSIONALLY PEDAGOGICAL VALUE ORIENTATIONS**

Abstract: the article considers the question of psycho-pedagogical support of future teachers as a mechanism for the formation of professional-pedagogical values.

Keywords: education, formation, and value orientation.

В Послании Федеральному Собранию Президент РФ обозначил проблему «ценностного кризиса», над механизмом преодоления которой должны работать «институты, являющиеся носителями традиционных ценностей, которые исторически доказали свою способность передавать их из поколения в поколение». По мнению современных исследователей, сложившаяся система педагогического образования не создает условий, побуждающих к поиску личностно-значимого смысла профессии, к профессиональному самоанализу и не формирует студента как носителя педагогической рефлексии.

Результаты мониторинга Министерства образования и науки РФ по трудоустройству молодых специалистов показали, что многие выпускники педагогических образовательных организаций не планируют работать по профилю полученной специальности в силу разных причин:

- снижения уровня социальной ответственности молодежи;
- повышения требований современного общества к качеству образовательных услуг в целом;
- изменения и усложнения требований к компетентностным и личностным характеристикам педагога;
- неприятия педагогической общественностью сведения преподавательской деятельности к сфере услуг.

В диссертационном исследовании Зиятдиновой Ф.Г. «Расчет показателя

престижа профессиональной деятельности учителей» рейтинг профессии учителя в современном российском обществе определяется 31,5% по пятибалльной шкале. Это неустойчивая «тройка с минусом». И такая картина сохраняется, несмотря на меры, предпринятые государством: переход на новую систему оплаты труда; внедрение национальной образовательной стратегической инициативы «Наша новая школа»; новая система аттестации педагогических работников; грантирование; запуск национального проекта «Образование».

Ко всем выше перечисленным мерам, с нашей точки зрения, институты, выпускающие педагогические кадры, должны:

- акцентировать внимание на формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов как необходимого условия повышения личностно значимого смысла профессии педагога, которое позволит выстроить модель профессиональной деятельности, ориентирующую на самосовершенствование и саморазвитие;
- создать условия для самоопределения обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей современного общества в интересах человека, семьи и государства в целом.

В этой связи существует необходимость в создании механизмов, которые при подготовке педагогических кадров в современном образовательном пространстве обеспечат решение обозначенных выше задач.

Так, в ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж» усилиями педагогического коллектива, при поддержке МОиН РТ разработана и находится в апробации модель механизма формирования самоопределения и самоактуализации студентов.

На базе Ресурсного центра КПК созданы условия для получения качественного профессионального педагогического образования, формирования профессионально-педагогических ценностных ориентаций будущих педагогов, а также для многоуровневой и многоплановой поддержки студентов в самоопределении, самоактуализации.

В структуре Ресурсного центра создана и функционирует лаборатория «Психолого-педагогическое сопровождение педагогически одаренной молодежи». Работа в лаборатории идет по следующим направлениям:

- диагностика готовности к педагогической деятельности и педагогической одаренности студентов и школьников;
- научно-методическая поддержка профессионального становления и самоопределения студентов (с привлечением ресурсов Казанского педагогического колледжа, а также в сетевом взаимодействии ДООУ, СОШ, СУЗ, ВУЗ Республики Татарстан);
- психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления, самоопределения, самоактуализации и формирования профессионально-педагогических ценностных ориентаций талантливой молодежи РТ (мастер-классы, тренинги, консультации в сетевом взаимодействии с ДООУ, СОШ, СУЗ, ВУЗ РТ).

На первом этапе функционирования лаборатории по результатам диагностического исследования, проведенного в 2014-2015 учебном году, в котором приняли участие 250 человек (студенты 2-х, 3-х, 4-х курсов колледжа по специальности «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах»), определились три целевые группы, имеющие разный уровень готовности к профессиональной деятельности:

- высокий уровень готовности составил 18% выборки;
- средний уровень - 67% выборки;
- низкий уровень - 15% выборки.

На втором этапе для выделенных по результатам исследования групп студентов в рамках работы по проекту «Психолого-педагогическое сопровождение педагогически

одаренной молодежи» с целью формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов на базе Ресурсного центра организуются:

Психологические тренинги («Бесконфликтное общение», «Тренинг эффективных коммуникаций», «Эмоциональный интеллект для педагога», «Грамотный тайм-менеджмент»);

1. Мастер-класс «Актерское мастерство как инструмент педагогического воздействия»;
2. Мастер-классы специалистов-профессионалов, транслирующих передовой опыт Республики Татарстан, Российской Федерации и мирового профессионального психолого-педагогического сообщества;
3. Подготовка к участию в конкурсах, олимпиадах и грантах;
4. Дополнительное профессиональное образование на базе ресурсного центра колледжа с последующей сертификацией.

Также на процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих педагогов огромное влияние оказывает производственная практика, направленная на отработку профессионально-педагогических умений, овладение умениями и навыками самостоятельного ведения педагогического процесса и методической работы в образовательном учреждении. Во время освоения практических умений и навыков закрепляются профессионально-педагогические ценностные ориентации, актуализируются такие личностные функции будущих педагогов, как самосознание, профессиональное саморазвитие и самообразование. В результате педагогической практики у будущих педагогов появляется уверенность в правильности выбранной профессии.

В условиях Ресурсного центра появилась уникальная возможность, интегрируя учебную, практическую, психолого-педагогическую, воспитательную работу, создать фундамент для формирования представлений у студентов о специфике педагогической деятельности в современном образовательном пространстве; принятия и осознания системы ценностей, связанных с педагогической деятельностью.

Запланированная и проводимая работа со студентами Казанского педагогического колледжа вносит свой вклад в формирование педагогов нового времени - «педагогической элиты», готовой к постоянному развитию и профессиональному совершенствованию, готовой решать проблему «ценностного кризиса» в интересах человека, семьи, общества и государства.

Список литературы:

1. Емельянова, И.Е. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики в школе: автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ирина Евгеньевна Емельянова. – М., 2009. – 23 с.
2. Кудашкина, О. В. Развитие ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения: автореф. дис....канд. псих.наук : 19.00.07 / Ольга Васильевна Кудашкина. – Саратов, 2010. – 24 с.
3. Сластенин, В. А. О современных подходах к подготовке учителя / В.А. Сластенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности: Тез. Всерос. конф. – М. – 1996. – С.17-28.

УДК 373.24

Утёмов В. В.¹, Даусон А.Д.²

¹кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет»

Россия, г. Киров

E-mail: utemov@dr.com

²студентка ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет» Россия, г. Киров
E-mail: asyaBerezina@mail.ru

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. Авторами предлагается организация обучающих курсов состоящих из системы занятий, разработанных по структуре креативного урока НФТМ-ТРИЗ с системами проблемных ситуаций. Проблемные ситуации преодолеваются ребенком в совместной деятельности с педагогом или сверстниками.

Ключевые слова: проблемные ситуации, семейные ценности, НФТМ-ТРИЗ, дошкольник

Utemov V. V.¹, Dawson A. D.²

¹Ph.D., Associate Professor of the Department of Pedagogy
Vyatka State University of Humanities
E-mail: utemov@dr.com

²student Vyatka State University of Humanities
E-mail: asyaBerezina@mail.ru

PROBLEM-BASED LEARNING AS THE TECHNOLOGY OF FAMILY VALUES IN CHILDREN PRESCHOOL AGE

Abstract. The article considers the problem of formation of family values in children preschool age. The authors propose the organization of training courses consisting of training systems developed by the structure of creative lesson NFTM-TRIZ with systems of problematic situations. Problem situations overcome child in joint activities with the teacher or peers.

Keywords: problematic situations, family values, NFTM-TRIZ, preschooler

Социально-экономические и социокультурные изменения происходящие сегодня порождают новые педагогические задачи стоящие перед современным образованием. Одной из таких задач является формирование семейных ценностей у детей еще дошкольного возраста. Формирование семейных ценностей в семье часто происходит поверхностно, поэтому целенаправленную деятельность должна организовывать дошкольная образовательная организация, так как в детских садах воспитательно-образовательная работа с детьми отличается целостностью, педагогической грамотностью, организована на научных основах и осуществляется специально подготовленными людьми.

Проблема определения подходящей педагогической технологии для решения поставленной задачи преодолевается через осмысление предшествующего исторического опыта, а также прогрессивных идей педагогов и ученых. Именно опыт и идеи выдающихся педагогов служат фундаментальной основой для разработки современных педагогических технологий. Одним из таких значимых деятелей является М.И. Махмутов – ученый-педагог широкого диапазона и педагог-исследователь, состоявшийся в целом как многогранная личность с широким кругом интересов.

Центральным звеном концепции проблемного обучения М.И. Махмутова выступает представленная в развернутом виде подсистема методов проблемного обучения, в которой нашли отражение новые подходы к определению метода обучения на основе выделения взаимосвязанных уровней познавательной самостоятельности

учащихся. Новым словом в дидактике явилось введение понятия «бинарности» методов, под которым предлагалось понимать целенаправленное взаимодействие учителя и учащихся в процессе изучения учебного материала.

Педагогическое творчество М.И. Махмутова в области дидактической теории обретает сегодня «новое дыхание», что обусловлено активным поиском новой парадигмы обучения и воспитания в условиях кардинально меняющейся идеологии реформирования образования, выдвигающей на первый план учащегося как главного участника педагогического процесса [3].

Таким образом, мы считаем, что проблемное обучение может послужить педагогической технологией построения целенаправленной педагогической деятельности по формированию семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста

Проблемное обучение основано на ряде психологических посылок: мышление не сводится к функционированию готовых знаний. Проблемное обучение – процесс продуктивный, творящий новые знания. Само мышление – это процесс непрерывного взаимодействия человека с объектом познания и включает анализ и синтез, абстрагирование и обобщение. Внешние воздействия на результаты процесса мышления определяются, преломляясь через внутренние условия мышления: мотивацию, личностные особенности субъекта, ценностные ориентации и установки, способности, прошлый опыт. Следовательно, чтобы организовать собственную мыслительную деятельность учащегося, нужно создать соответствующие внешние условия, такие как проблемная ситуация.

Под проблемной ситуацией мы понимаем интеллектуальное затруднение человека, когда он не находит объяснения какому-то факту, явлению, процессу. Известные способы действия не обеспечивают достижения цели, и тогда человек начинает искать новые. Таким образом, проблемная ситуация - это ситуация конфликта между знаниями как прошлым опытом и незнанием того, как объяснить новые явления. Это затруднение и является условием возникновения познавательной потребности [4].

Учитывая специфику обучения дошкольников, которая заключается в социальной ситуации развития «ребенок – общественный взрослый» и ведущим видом деятельности – сюжетно-ролевой игрой, организация их обучения должна включать систему проблемных ситуаций, решаемых через совместную деятельность.

Совместная деятельность - это деятельность, которая осуществляется двумя или более участниками, характеризуется единством по месту, времени и действию, общей целью, и осуществляется посредством инициативной координации и управления действиями друг друга, внутри общего способа действия, происходящих на фоне совместных переживаний с учетом особенностей каждого участника [2, с. 57].

Схема развития деятельности поэтапна: деятельность сначала осуществляется в совместной деятельности со взрослыми, затем – в совместной деятельности со сверстниками и, наконец, становится самостоятельной деятельностью ребёнка-дошкольника.

Под понятием «совместная деятельность с педагогом» мы подразумеваем основную модель организации образовательного процесса детей дошкольного возраста; деятельность двух и более участников образовательного процесса (взрослого и воспитанников) по решению образовательных задач на одном пространстве и в одно и то же время отличается наличием партнёрской (равноправной) позиции взрослого и партнёрской формой организации (возможного свободного размещения, перемещения и общения в процессе образовательной деятельности)[8].

Совместная деятельность со сверстниками – это благоприятная среда для развития ребенка, в которой создаются уникальные условия для позитивной социализации дошкольника, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со сверстниками [1].

Таким образом, для организации целостного педагогического процесса мы разработали структуру занятий по формированию семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста состоящая из 6 блоков (см. рис. 1) на основе структуры креативного занятия по НФТМ-ТРИЗ М. М. Зиновкиной [5, 6].



Рис.1. Структура занятий по формированию семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста.

Ритуал приветствия – позволяет спланировать участников группы, создавать атмосферу группового доверия и принятия, а также позволяет психологу проанализировать состояние и настроение каждого ребенка на данный момент.

Совместная деятельность с взрослым – представляет собой основное содержание занятия, формирующая семейные ценности, социальные и коммуникативные навыки, развивает высшие психические процессы. Проходит в форме беседы или игры. Здесь используются средства сказкотерапии, игротерапии, музыкотерапии, куклотерапии и т.д.

Разминка – настраивает участников на продуктивную групповую деятельность, позволяет установить контакт, активизировать членов группы, поднять настроение, снять эмоциональное возбуждение. Разминка проводится между отдельными упражнениями в случае, если возникает необходимость как-то изменить эмоциональное состояние участников. Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы и задач предстоящей деятельности.

Совместная деятельность со сверстниками или самостоятельность – также представляет собой основное содержание занятия, но в отличие от совместной деятельности со взрослым представляет собой более творческий процесс, который развивает креативность детей, а также развивает воображение, мышление и коммуникативные навыки. На этом этапе детям можно предложить создание выставки на определенную тематику, сочинить сказку или рассказ, а также ролевые игры или создание театрального представления.

Рефлексия и поведение итогов занятия – предполагает обмен мнениями и чувствами о проведенном занятии (понравилось – не понравилось, что показалось

самым важным, полезным, что чувствовали, какие мысли приходили в голову и т.д.), а также позволяет обобщить новые знания.

Ритуал прощания – способствует завершению занятия и укреплению чувства единства в группе. Может повторять мотив «ритуала приветствия», а может быть абсолютно другим.

В качестве примера данной структуры занятий мы рассмотрим разработанное нами занятие по формированию семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста «День Матери».

Блок 1. Ритуал приветствия

Здравствуете, ребята! На столе лежат разноцветные кубики, выберете тот кубик, который подходит по цвету к вашему настроению, с которым Вы пришли на занятие. (Обсуждение выбранных кубиков)

Блок 2. Основное содержание занятия (совместная деятельность со взрослым)

Сегодня мы с Вами поговорим о самом важном человеке. Я Вам прочитаю загадку, а Вы отгадайте, кто это?

Кто любовью согревает,
Всё на свете успевает,
Даже поиграть чуток?
Кто тебя всегда утешет,
И умоет, и причешет,
В щёчку поцелует - чмок?
Вот она всегда какая
Моя ... родная! (мамочка)

Молодцы, ребята! А вы знаете, что есть специальный «День Мамы»? В России этот день отмечают в последнее воскресенье ноября. В 2015 году, это 29 ноября.

А как Вы думаете, почему для каждого человека так нужна и важна именно мама? Я расскажу вам об этом сказку. А называется она «Сердце матери».

«Большая красавица берёза росла в лесу с тремя маленькими дочками берёзками. Не бойтесь, дочки, своими раскидистыми ветвями я защищу вас от жары, — говорила мама Берёза, когда палил зной. Прижмитесь ко мне, дочки, чтобы ветер не обломал ваш веточки, — просила— мама Берёза, когда дул сильный ветер. Берёзки быстро подрастали и радовались жизни. Рядом с мамой они не боялись ничего. Однажды в лесу разыгралась сильная гроза. Гремел гром, на небе сверкали молнии. Маленькие берёзки трепетали от страха. Берёза крепко обняла их ветвями и стала успокаивать: Не бойтесь, молния не заметит вас за моими ветвями. Я – самое высокое— дерево в лесу. В этот момент раздался оглушительный треск, острая молния ударила прямо в Берёзу и опалила сердцевину ствола. Береза, помня о том, что она защищает дочек, не загорелась. Ливень и ветер пытались повалить Берёзу, но она стояла. Только когда гроза прошла, а над умытой землёй засияло солнце, ствол берёзы покачнулся. Падая, она прошелестела дочкам: «Не бойтесь, я не уйду от вас. Молнии не удалось разбить моё сердце. Мой ствол зарастёт мхом и травой, но материнское сердце не перестанет биться в нём никогда». При падении ствол берёзы не задел ни одну из трёх тонкоствольных дочек. С тех пор вокруг старого пня растут три стройные берёзки. А возле берёзок лежит заросший мхом и травой ствол, в котором бьётся материнское сердце».

А теперь давайте подумаем и ответим на вопросы.

- В чём поможет им материнское сердце?
- Как вы думаете, почему мама всегда защищает своих детей?
- Почему именно мама так нужна и важна для каждого человека?

Молодцы, ребята, а сейчас, я Вам предлагаю поиграть в игру «Моя мама самая самая!». Вам нужно придумать и сказать чудесные слова, которые будут описывать Вашу маму. Итак, начнем! Мама самая...? (Игра длится до тех пор, пока дети не

назовут все слова, которые приходят им в голову)

Какие Вы знаете пословицы о маме? (Обсудить пословицы, которые предлагают дети). Есть такая пословица «Материнская ласка не знает конца». Как Вы её понимаете? О чем она? (обсуждение пословицы) А еще есть пословица «Нет лучшего друга, чем родная матушка» - эта пословица о чем? (обсуждение).

Блок 3. Разминка

Вы устали? Давайте проведем разминку:

С неба падают снежинки,
Как на сказочной картинке.
Будем их ловить руками,
И покажем дома маме!

Блок 4 Основное содержание занятия

(совместная деятельность со сверстниками или самодеятельность)

Как Вы думаете, что можно подарить маме? (стихи, песенку, поделку) А я предлагаю Вам нарисовать портрет мамы. Мы с Вами поиграем в художников! А потом мы с Вами, как настоящие художники, сделаем свою выставку работ, чтобы все видели, какие у Вас красивые мамы. А мамы как обрадуются и будут Вами гордиться. Но, чтобы они были особенные, мы нарисуем или сделаем из цветной бумаги еще и рамки, чтобы они смотрелись как настоящие картины в музее. Чтобы они получились у Вас очень красивые, я принесла для вас необычные вещи (фигурные дыроколы), они помогут украсить вашу работу. Я включу Вам песенки о маме, чтобы они вдохновили Вас и помогли настроиться на работу. (Звучит негромко музыка, на работу отводиться 10-15 минут).

Дети рисуют, оформляют рамку для портрета мамы. Как дети закончат – разложить работы на столах и предложить детям посмотреть работы других ребят. Дети с помощью взрослого оформляют выставку работ на стене в группе.

Блок 5 Рефлексия и подведение итогов

Ребята, наше занятие подошло к концу. О ком сегодня мы с вами говорили? Что вам особенно запомнилось? Что вам понравилось на занятии, что не понравилось? Когда Вы придете, сегодня домой, обязательно скажите нежные и добрые слова своей маме.

Блок 6 Ритуал прощания

Ребята, выберете снова кубик, который подходит по цвету к вашему настроению, с которым Вы уходите с занятия. (Обсуждение выбранных кубиков)

Молодцы ребята, мне очень понравилось сегодня играть с Вами. Давайте похлопаем друг другу.

Таким образом, формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста возможно через организацию обучающих курсов. Обучающий курс состоит из системы занятий, разработанных по структуре креативного занятия по НФТМ-ТРИЗ с системами проблемных ситуаций [7]. Преодолевав проблемные ситуации ребенок не только будет знать некоторые общечеловеческие истины, но и крепко усвоит их через участие в совместной деятельности с педагогом или сверстниками.

Список литературы

1. Максимова С. Ю. Совместная деятельность детей дошкольного возраста // Детский сад теория и практика. – 2014. - №5.
2. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 367 с.
3. Сафиуллина И.А. Концепция проблемного обучения М. И. Махмутова как дидактическая система: дисс. канд.пед. наук, -Казань, 2001.-188 с.

4. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. заведений. М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. - 432 с.
5. Утёмов В. В., Зиновкина М. М. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ // Современные научные исследования. Выпуск 1. - Концепт. - 2013. - ART 53572. - URL: <http://e-koncept.ru/2013/53572.htm> - ISSN 2304-120X.
6. Утёмов В. В., Зиновкина М. М., Мирошник Е. В. Развитие системологического мышления в психолого-педагогической технологии НФТМ-ТРИЗ // Концепт. – 2015. – № 05 (май). – ART 15167. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15167.htm>. – ISSN 2304-120X.
7. Утёмов В. В., Козлова А. Д. Проблема формирования семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста // Концепт. – 2015. – Актуальные вопросы современного образования. – ART 95551. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95551.htm>. – ISSN 2304-120X.
8. Федаренко Р. М. Совместная деятельность педагога с детьми. - URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/sovместnaja-dejatel'nost-pedagoga-s-detmi.html>

УДК 331.548

Фатхуллина Л. З.

к.с.н., доцент кафедры социальной и политической конфликтологии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет» Россия, Казань

E-mail: lialfa@rambler.ru

РОЛЬ WORLDSKILLS В СИСТЕМЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация: в статье раскрыта роль движения WorldSkills в системе профориентации в нашей стране.

Ключевые слова: система профориентации, выбор профессии, образование, управление, рынок труда, WorldSkills, чемпионат рабочих профессий

Fatkhullina L.Z.

Ph. D in Sociology, assistant professor
Kazan National Research Technological University, Russia, Kazan

E-mail: lialfa@rambler.ru

ROLE IN WORLDSKILLS CAREER GUIDANCE

Abstract: The article reveals the role of WorldSkills movement in the career guidance system in our country.

Keywords: career guidance system, the choice of profession, education, management, the labor market, the WorldSkills, the championship of working professions

Несмотря на длительный процесс становления и развития теории и практики профориентации в нашей стране, до сих пор не выработана единая позиция в понимании и толковании содержания категории «профессиональная ориентация». Можно выделить два аспекта к пониманию этого термина: с одной стороны, профориентация рассматривается как профориентационная работа, с другой - как составляющая социализации, жизненного самоопределения молодежи. В частности, И. И. Харченко рассматривает понятие профориентации в двух разных значениях. В первом значении как деятельность педагогов, психологов, физиологов, врачей, наставников, семьи, трудовых коллективов, направленную на подготовку

подростающего поколения к сознательному выбору профессии в соответствии с народнохозяйственными задачами и индивидуальными склонностями человека. Во втором значении как предрасположенность или внутреннюю готовность индивида к овладению той или иной профессии [1].

Анализируя работу российских ученых, можно сделать вывод, что профессиональная ориентация представляет собой информационную и организационно-практическую деятельность семьи, государственных, образовательных учреждений, равноуровневых общественных и коммерческих организаций, которые призваны обеспечить помощь населению при выборе (или перемене) профессии, при этом учитывая индивидуальные интересы личности и потребности рынка труд [2, с.47].

Если сравнивать традиционное и современное понимание рассматриваемого понятия, то можно обратить внимание на расширение представления о главном субъекте профессиональной ориентации (им выступает не только государство, но и общество в целом); она уже не ограничивается только выбором профессии; ее критерии задаются рынком труда. В ней повышается значение адаптации личности к социально-экономическим изменениям. В современном понимании «профессиональная ориентация» связывается с информированием, консультированием, профподбором, профотбором и содействием профессиональной адаптации. Можем отметить, что профориентация это не только помощь в выборе профессии, но и реализация консультационных, тренинговых и информационных услуг.

Таким образом, профессиональная ориентация - это комплекс социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических задач по формированию профессионального выбора, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества.

По своему назначению система профориентации должна оказать существенное влияние на рациональное распределение трудовых ресурсов, выбор жизненного пути молодежи, адаптацию ее к профессии. В частности, Н.С.Пряжников среди основных задач профориентации выделяет [3, с.89-91]:

- обеспечение человека, находящегося в процессе профессионального самоопределения, знаниями;
- формирование умений и навыков в отношении технологических и содержательных аспектов выбора профессии или вида занятости;
- раскрытие творческих возможностей и потребностей;
- воспитание эстетического сознания, нравственности и т.д. в рамках учебного процесса.

Главным критерием эффективности профориентационной работы служит мера сбалансированности количества выпускников, поступающих на работу, на обучение в техникумы и вузы по профессиям, отвечающим актуальным потребностям города, района, региона, общества в целом. Сфера образования связана с рынком труда, в удовлетворении спроса экономики на специалистов заключается механизм ее включенности в рыночные отношения. К сожалению, существующая в настоящее время система профессионального образования не в полной мере удовлетворяет потребности экономики в квалифицированных кадрах. Она не имеет устойчивой связи с рынком труда и не оказывает управляющего воздействия на устранение дисбаланса спроса и предложения рабочей силы. На наш взгляд, основные причины несбалансированности системы образования, системы профориентации и рынка труда связаны с тем, что:

- подготовка специалистов ведется исходя из объемов финансирования высшей школы, а не из прогнозируемого спроса на них со стороны работодателей;
- учреждения высшего и среднего образования не дают сведений работодателям о новых направлениях подготовки;
- отсутствует необходимый контакт между вузами и бизнесом по содержанию

учебных программ для подготовки специалистов определенного профиля;

- качество подготовки во многих учреждениях образования не соответствует современным требованиям рынка труда;

- недостаточная информированность о конъюнктуре рынка труда. Избыток специалистов в некоторых отраслях экономики возникает по причине неосведомленности молодежи о состоянии рынков труда и перспективах их развития в разрезе отдельных специальностей, а также излишней популяризацией СМИ некоторых профессий, не соответствующей реальному состоянию дел в экономике;

- недостаточное понимание всеми участниками важности правильного выбора профессии.

Для решения вышеперечисленных проблем, на наш взгляд, стоит выделить несколько наиболее важных направлений государственной политики, требующих особого внимания, а именно: прогнозирование потребности экономики в специалистах; контроль качества образования; развитие инфраструктуры рынка труда молодых специалистов; реализация комплексной работы в системе профориентации (школа-вуз-рынок труда).

Сегодня одним из современных методов профориентации можно рассматривать WorldSkills International (WSI), который способствует повышению престижа рабочих профессий и формированию сбалансированного рынка труда [4].

Миссия WorldSkills International заключается в привлечении общественного внимания к рабочим профессиям. Для достижения этой глобальной цели организации члены WorldSkills решают ряд ключевых задач. Среди них – позиционирование профессиональных соревнований как важнейшего мирового события в области развития и продвижения рабочих профессий; развитие стратегического партнерства с компаниями, правительственными и неправительственными организациями; распространение информации о стандартах и критериях оценки WorldSkills, в первую очередь посредством Интернета; поощрение передачи навыков, знаний, а также культурный обмен между участниками WorldSkills и другими молодыми людьми по всему миру.

В России, например, многие молодые люди предпочитают получить высшее образование, в дальнейшем они работают не по специальности или даже занимают должность, не требующую высшего образования. Согласно исследованию НИУ ВШЭ, около четверти обладателей дипломов вузов устраиваются на работу, которая не требует высшего образования [5, с.255]. А опрос ВЦИОМ, проведенный в 2011 г., показал, что 62% россиян убеждены, что их дети должны иметь законченное высшее образование [6]. Одновременно с этим работодатели сигнализируют о дефиците квалифицированных рабочих кадров и о неудовлетворенности качеством подготовки выпускников на всех ступенях образования [7, с.9].

Для решения этих задач WorldSkills International призывает молодых людей, их учителей, наставников и работодателей соответствовать высоким мировым стандартам в области промышленности, коммерции и сервиса, повышая тем самым статус профессионального образования; проводит семинары, встречи и конкурсы, призванные стимулировать обмен опытом и идеями в сфере образования; поощряет молодежь получать дополнительное образование; способствует развитию программ обмена для молодых профессионалов между странами – членами организации.

Направления деятельности WSI:

1. Строительные технологии.
2. Производственные и инженерные технологии.
3. Информационные и коммуникационные технологии.
4. Творчество и дизайн.
5. Специалисты в сфере услуг.
6. Обслуживание гражданского транспорта.

Сам факт участия в WorldSkills открывает перед молодыми профессионалами захватывающие перспективы: как правило, после соревнований работодатели со всего мира предлагают участникам работу, и конкуренция в предложениях высока как никогда. Молодые люди могут в прямом смысле выбирать, где им жить и трудиться – им будут рады везде.

В настоящее время и в нашей стране провозглашен курс на развитие и восстановление системы среднего профессионального образования, и, глядя на примеры промышленно развитых стран, профессиональное образование которых во многом обеспечивает конкурентоспособность и развитие их экономики, наше государство выступило с основной инициативой по созданию мощнейшего инструмента развития профессионального образования в России WorldSkills Russia. Старт движению WorldSkills в России был дан в 2011 году.

Неотъемлемым условием развития инновационной экономики является воспроизводство квалифицированной рабочей силы, ее распределение по отраслям и сферам деятельности. В этом особое место занимает государственная система профориентации в виде всесторонней помощи юношеству в формировании профессиональных интересов, в освоении принципов осознанного выбора сферы своей будущей занятости и профессионального самоопределения.

Таким образом, профориентацию можно рассматривать как важнейшее условие эффективного и качественного обеспечения организаций и предприятий современного рынка труда кадрами необходимых профессий и квалификаций, успешного функционирования отдельных сфер деятельности и экономики в целом.

Список литературы:

1. Харченко И. И. Современная молодежь Сибири: образовательные и профессиональные стратегии : монография. Новосибирск : ИЭ-ОПП СО РАН, 2008. - 500 с.
2. Гузенко Л.В. Профессиональная ориентация в системе общего среднего образования в Германии: современное состояние и тенденции развития: Дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2013. – 176 с.
3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Профориентация. – М., 2006. – 312 с.
4. Чемпионат рабочих специальностей. Режим доступа: <http://worldskills.ru/>
5. Угольнова Л.Е. Трудоустройство выпускников учреждений профессионального образования (по данным Мониторинга экономики образования 2010 г.) // Вопросы образования. – 2011. - № 3. – С. 255.
6. Федоров В. Высшее образование в России: качество, ценность, востребованность: [Электронный ресурс].//Доклад на пленарном заседании конференции «Образование и культура в процессе трансформации культуры». 14.12.2011. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=270&uid=112202>.
7. Стратегии работодателей: кадры и образование. Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2011. – 156 с.

УДК 378

Федорова О.В.

к.пед.н., доцент, зав.каф. информационных технологий
НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ» Россия, Казань
**РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
ФАКУЛЬТЕТА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье рассмотрены вопросы, связанные с ролью творческих заданий в

формировании профессиональных компетенций студентов факультета информационных технологий. Приведены примеры творческих заданий в виде мастер-классов. Рассмотрены критерии творческой задачи.

Ключевые слова: творческое задание, метод проектов, мастер-класс, профессиональные компетенции.

Fedorova O. B.

associate professor of technical sciences,
manager of the cathedra of Information Technologies
"University of Management «TISBI» Russia, Kazan
E-mail: fedorova_olga@rambler.ru

THE ROLE OF CREATIVE TASKS IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF FACULTY OF INFORMATION TECHNOLOGY

Abstract: The article deals with issues related to the role of creative tasks in the formation of professional competence of students of the Faculty of Information Technology. Examples of creative tasks in the form of master classes. We consider the criteria of creative tasks.

Keywords: creative task, project method, a master-class, professional competence.

«Проблемное обучение строится на основе принципа проблемности, реализуемого через различные типы учебных проблем и через сочетание репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности ученика»[1].

Результатами творчества (в особенности "учебного") могут выступать не только конкретные продукты и идеи, но и сами действия.

Основную роль творческих заданий в формировании профессиональных компетенций студентов факультета информационных технологий мы видим в формировании внутренней связи между содержанием творческого задания, педагогическим способом его предъявления и изменением самого действующего (решающего) субъекта.

В диссертационном исследовании рассмотрены различные точки зрения на соотношение интуитивного и логического компонентов в творческой задаче. На наш взгляд, достижение принципиального нового знания - необходимое, но не достаточное условие для того, чтобы считать задание творческим. В исследовании мы опираемся на понимание творческого задания, предложенное С. Г. Юдаковым: «если осознание и анализ учебной ситуации приводят к возникновению и актуализации субъективного противоречия, для разрешения которого не хватает информации, отсутствуют умения по ее преобразованию за определенное время, то соответствующая ей задача называется творческой».

Мы считаем, что критериями творческой задачи являются следующие:

- 1) Отсутствие у обучаемого достаточной информации для решения поставленной задачи.
- 2) Отсутствие у обучаемого достаточных знаний и умений по преобразованию информации для решения поставленной задачи.
- 3) Недостаток у обучаемого времени для решения поставленной задачи традиционным путем.

По мере попыток разрешения субъективного противоречия, решение может быть найдено, и в момент осознания этого факта задача превращается в «нетворческую». Очевидно, что это возможно только тогда, когда у обучаемого в результате мыслительной деятельности появляется необходимая для решения информация. Процесс ее осознания может проходить как на уровне сознания, так и на

подсознательном уровне, когда в условиях неполной информации или ее отсутствия для логического решения проблемы направление поиска регулируется интуитивным выбором [2].

Индивидуальное и дифференцированное обучение студентов осуществляется на основе выполнения творческих заданий, реализованных с помощью метода проектов.

Метод проектов предусматривает решение обучаемыми задачи, формулируемой в какой-либо предметной области и связанной с формализацией и последующим решением с помощью компьютерных программных технологий. Задачами метода проектов являются: учебные и профессиональные. Такая задача, как правило, требует значительного времени для решения, системного подхода при разработке, имеет большой объем программирования. В ходе работы, над проектом обучаемые проводят исследовательскую работу по интересующим их предметам, связанным с будущей профессией.

Для эффективного обучения студентов методу проектов для студентов в Университете управления «ТИСБИ» организуются мастер-классы.

Во время мастер-классов спикеры знакомят студентов с современными средствами разработки, методологиями, программными средствами, используемыми в профессиональной деятельности [3].

Приведем примеры мастер-классов, организованных кафедрой информационных технологий для студентов факультета ИТ. Необходимо отметить, что спикерами на данных мастер-классах могут выступать студенты и выпускники факультета ИТ.

Мастер-класс на тему «Управление информационными проектами с использованием программного продукта JIRA» проводил сотрудник компании Softartel, студент 5 курса факультета информационных технологий Артур Кукуев. Он дал студентам уникальные советы организации работ по управлению проектами с использованием программного продукта JIRA - web-базируемого средства для управления проектами и задачами, разработанного австралийской компанией Atlassian.

В ходе мастер-класса Артур подробно рассказал об области применения данного программного продукта. Студент приводил яркие и интересные примеры функционального использования программы. Выступающим также было отмечено, что руководитель проекта с использованием возможностей JIRA может построить различные графики и диаграммы, отражающие статистику выполнения задач конкретными исполнителями, а также оценить эффективность работы каждого члена команды.

Мастер-класс на тему «Полный цикл создания информационной системы». Встречу провел ведущий специалист отдела электронного образования ЦИТ РТ, выпускник факультета ИТ по специальности «Прикладная информатика (в экономике)» (2013г) Рустем Ибатуллин.

В начале мероприятия гость рассказал о своем опыте участия в создании информационных систем, об особенностях разработки государственных информационных систем и основных этапах жизненного цикла проекта. В ходе мастер-класса докладчик подробно остановился на этапах жизненного цикла информационной системы. Им были рассмотрены следующие вопросы: формирование потребности создания информационной системы; оценка стоимости проекта; проектирование, которое состоит в разработке моделей бизнес-процессов и написании технического задания (ТЗ). Исходя из собственного опыта, Рустем подробно прокомментировал ситуации, которые возникают при согласовании ТЗ с заказчиком, а также моменты, связанные с внедрением информационной системы. Отвечая на вопросы студентов, докладчик отметил, что техническое задание является самым важным документом при создании информационной системы и, чтобы составить грамотное ТЗ, руководитель проекта должен уметь создавать модели бизнес-процессов, которые являются основой для данного документа. Рустем особо подчеркнул, что те навыки, которые он получил

на занятиях в Университете управления «ТИСБИ», он реализует в своей практической деятельности. Встреча прошла в диалоговом режиме, во время которого студенты получили квалифицированные ответы на все интересующие их вопросы.

Говоря о роли творческих заданий в формировании профессиональных компетенций студентов факультета информационных технологий необходимо отметить, что принципы построения системы творческих заданий должны в нормативной форме отражать объективные закономерности учебного процесса и педагогические условия их проявления в соответствии с уровнями формирования информационной культуры студентов, включающей элементы творческой деятельности.

В диссертационном исследовании выявлены соответственно три уровня: минимальный, общий и продвинутой.

Минимальный уровень близок уровню компьютерной осведомленности и характеризуется осознанием обучаемым компьютера как средства решения задач, возникающих в разных сферах человеческой деятельности. На этом уровне формируются начальные знания, умения, навыки, достаточные для использования компьютера в стандартных ситуациях. При решении практических задач обучаемые используют простейшие алгоритмы. На данном уровне необходимо подвести обучаемых к пониманию невозможности усвоения и применения знаний на основе механического запоминания, что актуализируется за счет целенаправленной мотивации творчества. Данный уровень характерен для студентов 1 курса обучения.

Общий уровень характеризуется расширением представлений об области использования компьютера. На данном уровне обучаемые начинают работать с прикладными программными средствами, требующими теоретической и практической подготовки, элементов творческой деятельности. Студенты изучают новое программное обеспечение и пишут программы по аналогии с известными, ищут в системе известных знаний аналогии, строят аналог самостоятельно, ищут аналог в способах рассуждения (методах). Полученный опыт студенты применяют при выполнении курсовых работ.

Продвинутой уровень характеризуется углублением представлений студентами о роли и значении компьютера и программного обеспечения, а также о методах компьютерного моделирования. На данном уровне развивается интуиция, становится возможным прогнозирование сферы приложений усвоенных знаний, умений, навыков, приобретенных на предыдущих уровнях. На данном уровне предполагается не просто умение работать с определенными классами программного обеспечения, а умение работать эффективно. Этот уровень требует глубокого (экспертного) знания конкретных программных продуктов, а также наличия практического опыта. Эффективную работу с программами на данном уровне отличает высокая производительность труда обучаемых, использование приемов автоматизации, знание нестандартных приемов управления программой и умение применять вспомогательные средства.

На данном уровне при возникновении проблемной ситуации у обучаемых появляется множество различных идей, причем большая часть их основана на интеграции всех знаний, которые получили учащиеся к этому моменту по всем дисциплинам и мастер-классам, проводимых работодателями ИТ отрасли Республики Татарстан. Рассмотрим примеры таких мастер-классов, с точки зрения формирования профессиональных компетенций студентами факультета информационных технологий.

Мастер-класс от руководителя бизнес-решений – о «Роли в проекте». Встречу провел руководитель отдела бизнес-решений ОАО «ICL – КПО ВС» Илья Федоров. Спикером было отмечено, что при трудоустройстве в компанию конкурс может достигать 9 человек на 1 вакансию. Это связано с требованиями руководителя проекта к соискателю. Одним из таких требований является знание методологий управления

проектами. В своем выступлении Илья подчеркнул, что методологии или методики управления проектами подразделяются на «легкие» («гибкие») и тяжелые. К легким методикам относятся: SCRUM, KANBAN, XP, FDD, они используются для получения быстрого результата. Наиболее распространенной на сегодняшний день является методика SCRUM. По словам спикера, основными ее характеристиками являются: нефиксированный объем проекта, постоянное расширение функционала, непрерывное улучшение продукта и периодическая проверка результата.

Далее гость уделил внимание «тяжелым» методикам управления проектами (PMBok, Prince2, IPMA, RUP), которые используются в российских компаниях, в частности в ОАО «ICL – КПО ВС». Самой востребованной из перечисленных методик является – PMBok. Жизненный цикл PMBok состоит из таких процессов, как: планирование, выполнение работ и контроль, закрытие работ, модернизация.

Во время другого мастер-класса будущим программистам раскрыли секреты удаленной работы над WEB-проектами. Встречу провел Алмаз Мубинов - руководитель Творческой Лаборатории «Подвал». Это уже не первая встреча Алмаза со студентами факультета ИТ, посвященная разработке web-приложений.

В ходе мероприятия гость поделился своим опытом удаленной работы над WEB-проектами. Алмаз Мубинов пояснил: "Чтобы работать удаленно, необходимо грамотно формулировать постановку задачи и взаимодействовать в команде с помощью систем управления проектами и задачами (JIRA). Важно общаться в команде, используя текстовые средства общения Telegram, Slack, HipChat и голосовые/видеоконференции". Также руководитель творческой лаборатории посоветовал для удаленной работы обращать внимание на системы управления версиями (VCS) – git: GitHub, Bitbucket, GitLab, SourceTree; а также на автоматизированную сборку версий файлов (Continuons Integration): Gitlab CI, JetBrains, Atlassian Bamboo. Заключительная часть мастер-класса была посвящена традиционному вопросу: «Что делать?». Алмаз Мубинов посоветовал студентам учить языки, в частности, английский. Спикер отметил, что это язык не только международного общения, но и вся техническая документация написана именно на нем. Также необходимо уметь контролировать время, учиться грамотно формулировать свои мысли, учиться терпению и изучать технологии.

«Цель проблемного обучения более широкая» - отмечает в своем исследовании М.И. Махмутов. «Это усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, она включает еще и формирование познавательной самостоятельности ученика, и развитие его творческих способностей (помимо овладения системой знаний, умений и навыков и формирования мировоззрения). Здесь акцент делается на развитие мышления. В основе организации процесса проблемного обучения лежит принцип поисковой учебно-познавательной деятельности ученика (основанный на закономерности проблемности усвоения знаний), т.е. «открытия» им выводов науки, способов действия, «изобретения» новых предметов или способов приложения знаний к практике и «художественного отражения» действительности. Принцип поисковой деятельности доминирует, особенно в предметах естественно-математического цикла».

Результатом принципа поисковой учебно-познавательной деятельности в частности является научно-исследовательская работа студентов. Результатом данной работы является участие студентов факультета ИТ в конференциях, конкурсах и форумах. В марте 2015 года студенты третьего курса факультета информационных технологий Университета управления «ТИСБИ» – Антон Саватнеев и Ильмир Хасаншин приняли участие в V Республиканском молодежном форуме, направленном на поддержку молодежных проектов и идей. Очная защита проектов участников перед экспертной комиссией Форума состоялась в Республиканском агентстве по печати и массовым коммуникациям «Татмедиа». В качестве экспертной комиссии выступили: руководитель агентства «Татмедиа» Ильдар Сагдатшин, главный редактор журнала

«Кураж» Юлия Туранова, креативный директор агентства «Cult Agency» Денис Галичин, блогер Александр Удилов и представители оргкомитета Форума. Студенты «ТИСБИ» показали высокий уровень, презентовав свою работу. После выступления Антону и Ильмиру был вручен сертификат об участии.

В заключении статьи приведем еще одно высказывание академика М.И. Махмутова: «Существенным моментом является то, что проблемное обучение характеризуется системой не любых методов, а именно методов, построенных с учетом целеполагания и принципа проблемности. «Проблемная ситуация» и «учебная проблема» являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельностей преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей, каждая из которых имеет свою самостоятельную функциональную структуру».

Список литературы

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - С. 246-258
2. Федорова О.В., Кирилова Г.И. Проектирование и реализация системы творческих заданий по информатике в структуре подготовки современного специалиста (монография) - Казань: ИСПО РАО, 2005.
3. Федорова О.В. Применение метода проектов в обучении студентов факультета информационных технологий дисциплинам профессионального блока учебных дисциплин/ Инновационные подходы в современном профессиональном образовании в условиях модернизации социально-экономического развития общества: Монография / Под. Ред. Н.М. Прусс. – Казань: ИЦ Университета управления «ТИСБИ», 2013. - С. 182-188. ISBN 978-5-93593-180-3

УДК 378

Фроловская М.Н.

д.п.н., профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» Россия, г. Барнаул

E-mail: marinanik63@mail.ru

ПРОБЛЕМА ИННОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Инновационные процессы в современном образовании педагога рассматриваются в историческом контексте идей проблемного и развивающего обучения, связываются с рождением образа и понимаются автором как *новообразования* – новые качества, свойства, которых раньше не было в готовом виде. Раскрываются гуманитарные основания поисковых методов взаимодействия преподавателей и студентов в становлении их профессионального образа мира.

Ключевые слова. Инновации в образовании, поисковые методы обучения в высшей школе, педагогическое взаимодействие.

Frolovskaya M. N.

doctor of pedagogical Sciences., Professor of higher education pedagogy and information educational technologies

Altai state University Russia, Barnaul

E-mail: marinanik63@mail.ru

THE PROBLEM OF INNOVATION IN TEACHER EDUCATION

Abstract: Innovative processes in modern education the teacher is considered in the historical context of the ideas of problem and developing teaching, associated with the birth of the image and are understood by the author as a neoplasm – new qualities, properties, which previously were not in finished form. Describes the humanitarian bases and search methods of interaction between teachers and students in the development of their professional world image.

Keywords: Innovations in education, exploratory learning methods in higher education, pedagogical interaction.

*Проблемы важнее решения.
Решения могут устареть, а проблемы остаются.
(Нильс Бор)*

Потребность педагогической практики в теоретически обоснованной системе новых методов обучения и воспитания, которые обеспечили бы успешное развитие мировоззрения учащихся, остается актуальной во все времена. Авторское представление проблемного обучения М.И Махмутовым явилось ключевым в поиске новых активных способов преподавания и разработки принципов организации развивающего обучения. Поисковый метод учения как «антипод методу восприятия готовых выводов» [1], конечно же, явился инновационным для образования 70-х годов. Думаю, остается он таковым и для образования настоящего времени, времени реформ, перемен, становления образовательных учреждений, в которых для повышения качества образования ставится и реализуется специальная задача разработки, использования инновационных проектов, инновационных образовательных программ, технологий. Определены и особенности инновационных вузов:

- ясно выраженная *идея* инновационного развития образования, принятая образовательная идеология (концепция);

- выделенность инновационной деятельности в качестве специального *предмета организации и управления* (что выражается в разнообразии проектов изменения практик, организации проектной деятельности, достижении инновационных результатов, оценке деятельности вуза по качеству изменений);

- создание *специальных форм сопровождения*, поддержке инновационной деятельности, организация повышения квалификации преподавателей в области инновационной деятельности и использование повышения квалификации как средства и ресурса для решения задач инновационного развития вуза;

- выстраивание *взаимодействия и диалога* вуза со средой, в том числе через участие в грантах и программах, создание и организацию центров повышения квалификации для преподавателей других вузов, через организацию событий регионального и российского масштаба, создание и участие в деятельности профессиональных ассоциаций.

Эти четыре критерия коррелируются и с четырьмя «Т» федеральных государственных образовательных стандартов ВПО: требования к цели, требования к структуре образовательной программы, требования к условиям ее реализации, требования к организации и проведению производственной практики. Возникает вопрос: инновации связаны с внедрением в практику образовательных идей извне?

Перемены в педагогическом образовании далеко выходят за рамки локальных изменений. На смену традиционной предметной модели обучения приходит компетентностная; вместо привычного культа успеваемости и дисциплины рождается ориентация на собственные достижения, свое место в мире, новые образовательные ценности; поликультурность, наукоемкость, информационная насыщенность – это далеко не все детали к портрету современной вузовской реальности, которую выстраивает преподаватель со своими студентами. На сегодняшний день реализация компетентностного подхода в вузе считается одной из образовательных инноваций. В

этой логике целью остается присвоение студентами определенного набора компетенций. Пересмотр набора компетенций, увеличение или уменьшение их перечня, мало что дает для изменения качества профессионального образования, которое сегодня определяется «конечным» результатом – уровнем усвоения студентами содержания научного знания. Однако «конечный» результат существенно зависит от качества педагогического процесса в высшей школе.

Вчитаемся еще раз в ключевые позиции нового стандарта общего образования. Требования к результатам образования определяются тремя слагаемыми: личностные результаты (готовность к саморазвитию, мотивация, ценностно-смысловые установки, социальная компетентность, личностные качества, гражданственность и др.); метапредметные (универсальные учебные действия, ключевые компетенции); предметные (опыт деятельности для данной области знаний, научное знание). Все эти требования относятся к результатам образования ученика общеобразовательной школы. Но любая реформа в образовании, любая инновация идет только «через голову» педагога, поэтому ведущее звено, за которое все цепляется – позиция учителя. Какими качествами, профессиональными компетенциями должен обладать педагог, способный реализовать требования и к результатам, и к условиям реализации нового стандарта?

С точки зрения Е.А. Ямбурга – руководителя коллектива разработчиков стандарта педагога [6], для осуществления развивающей деятельности педагогу необходимы обучающие компетенции (их 7), воспитывающие (18), личностные качества и профессиональные компетенции (20). Конечно же, и личностная составляющая, и универсальные педагогические действия, и глубокое владение содержанием «своей» дисциплины, общекультурный уровень развития педагога – необходимы учителю для того, чтобы помочь школьнику «быть, становиться в этом мире», обнаруживать смыслы в изучаемом предмете и в самом себе. Движение к смыслу возможно лишь во взаимодействии. Реальность же педагогической сферы все более склоняется к инструментально-утилитарному обучению. Диктует свои условия рынок, «активно утверждается модель человека-фактора, быстро достигающего прагматических целей, принципиально не связанных со смысложизненным контекстом» [2, с. 351]. Школу рассматривают уже не столько как подготовку к жизни, «ввинчивание в будущую специальность», «обращение общих знаний – в узкое горлышко профессионального дела» (В.С. Библер), сколько как подготовку к ЕГЭ. Усвоение совокупности знаний, прописанных в стандарте, приобретение специализированных компетенций – показатель *подготовки* выпускника школы, что никак не может считаться *образованием*.

Важно отметить, что при обсуждении «подготовки» и «образования» используют разные понятия, разный язык и для обсуждения в этой логике инноваций. Ключевыми словами подготовки выступают результат, контроль, установленные нормы, дисциплина, производство, основные предметы. Им противопоставлены - процесс, самооценка, образ, взаимодействие, понимание, смысл. Они восходят, скорее всего, к ключевым понятиям проблемного обучения: проблемная ситуация, анализ, постановка проблемы, выдвижение гипотезы, обоснование доказательства, проверка решения и снова – «вопросание».

Смысл образования, тем более инновационного, – развивающийся человек, задающий себе самому вопросы. Вопрос, задаваемый педагогом, по словам Ш.А. Амонашвили, - это клеточка не только методики, но и всей педагогики. Вопрос всегда связан с поиском самого человека. Тогда инновационный смысл поисковых методов в высшем образовании заключается в понимании образования как процесса становления человека в культуре. *Образовываться* – стремиться к созданию собственного *образа мира*, в том числе, и самим преподавателем. Значит, инновации – это, прежде всего, возникновение новых идей по инициативе участников образовательной практики?

Обратимся к толкованию слова «инновация», с точки зрения лингвистики, оно

означает «новообразование». Л.С. Выготский ново-образ-ования рассматривал как новые качества, свойства, которых раньше не было в готовом виде. Рождение нового образа характеризует определенные стадии развития, в первую очередь, личности человека. Но новое «не падает с неба», как писал выдающийся психолог, оно появляется закономерно, подготавливается всем ходом предшествующего развития. Значит, инновации – это новый (для коллектива вуза) образ идеи развития, образ предмета организации и управления, образ специальных форм деятельности, образ взаимодействия и диалога. В целом, образ развития университета, школы, построенный самими непосредственными его участниками.

Путь развития, который приводит к возникновению новообразований, определяется, в первую очередь, качеством педагогического процесса в вузе и характером выстраиваемых в нем отношений «Преподаватель – Студент». Выстроить педагогический процесс как поисковую практику, ориентированную на становление образа мира студента, способен педагог, чей профессиональный образ мира гуманитарной направленности [4].

Организовать инновационный процесс освоения теоретического знания в русле смысловой, проблемной педагогики – значит, осуществить переход от *значения* – к *смыслу*, от *предмета* – к *человеку*, от *отражения* научной информации – к рождению *отношения*, построению «живого» знания. При этом «вхождение» в мир «ставшей» культуры, формирование научной картины мира может стать одним из условий становления образа мира и учителя, и ученика. По большому счету, поиск понимания начинается с выявления непонимания, обнаружения «*знания до знания*», затем следуют операции по его преодолению через освоение научно-педагогической картины мира и опору на собственный эмпирический опыт – «*знание как таковое*». Затем – рефлексия теоретических представлений как движение собственных смыслов – «*знание о знании*». Далее, понимание себя непосредственно в профессиональной деятельности – «*знание в педагогической действительности*».

В первую очередь, это рефлексия и осознание студентом собственного довузовского опыта. Для этого будущим учителям на практических занятиях предлагаются различные формы: подготовка презентации опыта «*Действую в настоящем-строю будущее*»; написание эссе «*Мой профессиональный образ мира*»; составление коллажа «*Ценности моей профессиональной деятельности*»; создание «портретов» участников педагогического процесса и др. Индивидуальное переосмысление опыта деятельности выносится на обсуждение, в ходе которого каждый уточняет собственную позицию и выходит на вопрошание: определение границ своих возможностей, предела развития, обнаружение противоречий и личностно значимых проблем, выявление путей преодоления обнаруженных барьеров.

Педагогические знания формируют отношение будущего учителя к педагогической деятельности, создают условия ориентации в ней. И «живое» знание, источник которого содержится в жизненном опыте студента, окрашивается смыслом. Во взаимодействии «Преподаватель – Студент» значимым оказывается осмысленный перевод «внешнего», «чужого» знания во «внутреннее», «свое-чужое». Педагогическая рефлексия является субъективным образованием, которое проявляется в индивидуальных способностях мышления студента, самооценке и отношениях, чувствах, действиях, обусловленных как природой самой личности будущего педагога, так и спецификой его будущей педагогической деятельности. Цель рефлексии как раз и заключается в обнаружении и обретении целостности собственных знаний, переживаний. Взгляд изнутри себя на свое «Я» предполагает нахождение Другого в образе самого себя. На этом этапе рефлексия реализуется в самоописании посредством самонаблюдения, самоанализа.

В ходе подведения итогов педагогической практики студенты обнаружили барьеры своей деятельности: *волнение, неуверенность в себе, стеснительность, тихий*

голос. Отметим и причины профессиональных трудностей: слабая предметная подготовка, эмоциональная неуравновешенность, боязнь публичных выступлений, гиперответственность. Открыли в себе и свои сильные стороны: эмоциональность в общении с учениками, спокойствие, уравновешенность, терпимость; уверенность в знаниях по теме урока. При этом выделили свои педагогические способности взаимодействия: умение планировать учебное занятие, рационально распределять время на уроке, общаться с детьми, выделять главное, доступно излагать материал, адаптировать научные тексты к пониманию их школьниками, владеть вниманием класса. Важно, что рефлексия педагогической практики студентов была направлена не только на осмысление вопроса, «какой я на уроке?», но и на понимание того, как на этом уроке чувствовали себя школьники, «какими были на уроке мы?». Рефлексия была обращена к наступившему событию-переживанию на основе осмысления имеющегося опыта и выстраивания своей будущей профессиональной деятельности.

Именно взаимодействие «Учитель-Ученик» является основополагающим в системно-деятельностном подходе современного инновационного образования, которое опирается на концепцию проблемного обучения и восходит к идеям педагогов-классиков. Так, И.Г. Песталоцци (XIX в.) одним из первых указал на значимость развивающего обучения, базирующегося «не на мёртвых азбучных истинах, а на непосредственном наблюдении и размышлении ребёнка под руководством учителя». «Идею развивающего обучения» И.Г. Песталоцци русский педагог К.Д. Ушинский назвал «великим открытием». И мы знаем, как это открытие получило свое развитие и в педагогике XIX века, и реализовалось в советское время, и в период перестройки, и закрепилось в школах современной России.

В качестве примера обратимся к опыту педагогической деятельности С.А. Рачинского. Ботаник и математик, доктор наук, профессор, он выдержал экзамен на звание учителя и создал первую в России сельскую школу с общежитием для крестьянских детей в с. Татево (1872 г.). Образование в школе строилось на гармоничном сочетании гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, музыки и художественного творчества, религиозного воспитания. Спустя 27 лет в 1899г. Николай II писал в Высочайшем рескрипте на имя Сергея Александровича Рачинского: *«Школы, вами основанные и руководимые, стали питомником в том же духе воспитанных деятелей, училищем труда, трезвости и добрых нравов и живым образцом для всех подобных учреждений. Близкая сердцу Моему забота о народном образовании, коему вы достойно служите, побуждает Меня изъявить вам искреннюю Мою признательность. Пребываю к вам благосклонный Николай».*

Одним из выпускников школы был художник Н.П. Богданов-Бельский, который запечатлел фрагмент урока арифметики. Нет ни одного равнодушного лица учеников, все поглощены деятельностью по нахождению способа решения примера для устного счета. И этот способ появится, родится новообразование – «новое качество, свойство» (Л.С. Выготский) как показатель развития. Инновационность педагогической деятельности С.А. Рачинского заключалась в создании условий становления мыслящих учеников, которые обладают нравственными качествами и способны выражать собственную личностную позицию. Эта же особенность является основанием новаторства М.И. Махмутова и современных нам педагогов: Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, А.Н. Тубельский, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов и др. На чем строится их инновационная педагогическая деятельность? Опять же, на особом взаимодействии с другим.

Представленные Е.А. Ямбургом компетенции педагога в профессиональном стандарте – это отчужденные характеристики, поскольку они статичны. Совсем иное дело происходит в инновационном пространстве взаимодействия, которое выстраивается в его адаптивной школе, где коллектив выступает «педагогическим ансамблем». Размышляя о ценностях современного учителя, Е.А. Ямбург обращается к

книге Я. Корчака «Наедине с Господом Богом», в которой приводится молитва воспитателя. «...Это так естественно, что воспитатель Корчак приносит молитву Богу за ребенка. Я же молюсь за учителя. Даже не «тишайшим шепотом», как Корчак... , а молча. Господи, учитель всего-навсего человек со всеми своими человеческими слабостями. Несовершенный, он призван принять и взрастить ребенка – существо, подобное Тебе, еще не отравленное миазмами жизни. Кто поручится за то, что он справится со своей задачей? Господи, пошли ему мудрости построить дом свой не на песке. Убереги его от гордыни всезнания, соблазна присвоить себе Твой помысел. Спаси от искусителей. Ниспошли воспитателям – воспитателей, учителям – учителей [5, с.319-321].

В этом диалоге времен, голосов – размышление о позиции педагога, которая реализуется только через обращение к Другому за со-чувствием, со-мыслием, со-действием. Целью своей педагогической деятельности Е.А. Ямбург, скорее всего, считает гармонию человеческих отношений: «Каждый человек творит свою душу, каждый создает свою личность. Но создает ее не на пустом пространстве, а в соответствии с другими «я»...[5, с. 362]. Поскольку образ мира всегда уникален, неповторим, не укладывается в рамки определенных перечней и стандартов, он регулирует отношение «Учитель-Ученик» и саму педагогическую деятельность как творческое обращение к Другому, со-творчество [4]. Перед решением задачи созидания себя через Другого педагог находится в равном положении со своими учениками: «Не играем в равенство, исходя из педагогических соображений, а, в самом деле, всерьез, на равных проходим испытание на прочность. Это происходит каждый раз, когда мы совершаем выбор, решая педагогическую проблему, в соответствии с другими «я» наших учеников перед лицом вечности. Возрастная дистанция, накопленные знания, приобретенный жизненный опыт – всеми этими важными в обыденной жизни характеристиками можно пренебречь, коль скоро речь идет о решении сокровенной задачи педагогического творчества, в одинаковой мере относимой к педагогу и его воспитанникам. Да, в чем-то мы умнее и изощреннее, зато они более непосредственны. Не зря мудрый Г. Померанц сказал: «Лестница Якова высока, но с каждой ступени видны звезды»... Данная метафора помогает педагогу уяснить для себя еще одно важное условие духовного роста. Всегда есть те, кто находится на более низкой, нежели мы ступени духовного развития. Но также существуют люди, находящиеся на неизмеримо большей, чем ты, высоте, на которых ты смотришь с восхищением, стремясь дотянуться до них» [5, с. 364].

В представлении своей авторской позиции Е.А. Ямбург обнаруживает ценности, которые детерминируют внутренние составляющие его педагогической деятельности: мотив, цель, условие. Педагогические цели связаны с «духовным ростом» в педагогическом творчестве, с развитием непосредственных участников педагогического процесса и, прежде всего, самого учителя. Учитель – «всего-навсего человек со всеми своими человеческими слабостями», «несовершенством», который призван «взрастить ребенка». Для успешной реализации этого призвания учителю необходимо быть мудрым, избавляться от «гордыни всезнания». В педагогической деятельности происходит постоянное включение действий учителя в деятельность обучающихся, и наоборот. Осуществляется взаимодополнительность преподавания и учения [3]. Они объединяются мотивами, целями, средствами координации совместной деятельности. Мотив педагогической деятельности, ее цель, выбор и реализация условий достижения цели через создание текста взаимодействия с учениками. Особенностью педагогической деятельности является преобразующий характер, позволяющий и педагогу, и ребятам выйти за рамки наличной ситуации, вписать ее в более широкий контекст культурной реальности.

Е.А. Ямбург строит адаптивную школу, гуманитарный смысл которой – в адаптации школы к ученикам (а не наоборот!), где учителя и ученики включены в

культурный процесс и имеют возможность почувствовать его непрерывность, преемственность. Встречи с выдающимися людьми эпохи (Б. Окуджава, А. Приставкин, З. Гердт и др.), постановка спектаклей, организация исторических экспедиций, проведение дней самоуправления и т.д. – взаимодействие такого характера превращает деятельность в сотворчество, сотворение учителями и учениками школы текстов, которые они вместе «пишут». И текст взаимодействия выступает как культурная форма представления педагогической деятельности.

В этой связи инновационность деятельности педагога проявляется не только в предметной плоскости (принципы, методы, формы), но и в смысловом поле, приобретает ценностный характер для самого педагога. При этом «вхождение» учителя совместно с учениками в мир культуры на уровне смыслов обуславливается, прежде всего, его образом мира и одновременно: образ мира педагога уточняется в совместной деятельности с Другим. Ориентация на становление и развитие собственного *образа мира педагога*, создание условий рождения ново-образований в личности ученика, построение педагогического процесса в смысловом поле взаимодействия и составляют, на наш взгляд, гуманитарную сущность инноваций педагогической деятельности.

Список литературы:

1. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
2. Праздников, Г.А. Гуманитарные смыслы образования / Г.А. Праздников // Философия, общество, культура: сб. научн. статей, посвященных 70-летию проф. В.А. Конева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 307 с.
3. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: МПСУ, 2015. - 252 с.
4. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога: монография. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2010. – 300 с.
5. Ямбург Е.А. Педагогический декамерон. – М.: Дрофа, 2008. – 367 с.
6. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? – М.: Просвещение, 2014. – 134 с.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 16-06-00205, тип проекта «а»)

УДК 159.9

Хадеева М.Ш.

ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет», Россия, г. Казань

E-mail: mila-hadeeva@list.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ИСТОЧНИК КОНФЛИКТА

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы синдрома эмоционального выгорания у учителя, профессиональной деформации, мешающей полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, конфликт, психическое состояние, профессиональная деятельность.

Khadeeva M.Sh.

Kazan National Research Technological University, Russia, Kazan

E-mail: mila-hadeeva@list.ru

PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS AS A SOURCE OF CONFLICT

Abstract: The paper is devoted to the problem of teacher's emotional burnout, professional deformation hindering management of educational process, necessary psychological assistance and establishment of professional team.

Keywords: emotional burnout syndrome, emotional exhaustion, conflict, mental status, professional activity.

Профессиональная деятельность занимает значительное место в жизни человека. При этом роль профессии носит не только позитивный, но порой негативный и даже разрушительный характер по отношению к личности. Одним из таких негативных последствий является появление синдрома профессионального выгорания, снижающего эффективность профессиональной деятельности и пагубно влияющего на личность и здоровье.

Учителя – та категория профессионалов, которая наиболее подвержена выгоранию вследствие специфики своей деятельности. К основным факторам, обуславливающим выгорание педагогов, относят ежедневную психологическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением (фактор социальной несправедливости), ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся. Кроме того, освоение нового содержания учебных предметов, новых форм и методов преподавания, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподаваемого предмета также представляют собой факторы, способствующие выгоранию.

Действие многочисленных факторов вызывает у учителей нарастающее чувство неудовлетворенности, ухудшение самочувствия и настроения, накопление усталости. Эти физиологические показатели характеризуют напряженность работы, что приводит к профессиональным кризисам, стрессам, истощению и выгоранию. Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности учителя: он перестает справляться со своими обязанностями, теряет творческий настрой относительно предмета и продукта своего труда, деформирует свои профессиональные отношения, роли и коммуникации.

Можно выделить три основные стадии синдрома профессионального выгорания у учителя:

- на первой начальной стадии у учителей наблюдаются отдельные сбои на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов (например, внесена ли нужная запись в документацию, задавался ли ученику планируемый вопрос, что ученик ответил на поставленный вопрос, сбои в выполнении каких-либо двигательных действий и т.д.). Из-за боязни ошибиться, это сопровождается повышенным контролем и многократной проверкой выполнения рабочих действий на фоне ощущения нервно-психической напряженности;

- на второй стадии наблюдается снижение интереса к работе, потребности в общении (в том числе, и дома, с друзьями): «не хочется никого видеть», «в четверг ощущение, что уже пятница», «неделя длится нескончаемо», нарастание апатии к концу недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели; головные боли по вечерам; «мертвый сон без сновидений», увеличение числа простудных заболеваний); повышенная раздражительность (любая мелочь начинает раздражать);

- третья стадия – собственно личностное выгорание. Характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, нежелание видеть

людей и общаться с ними, ощущение постоянного отсутствия сил.

Особо опасно выгорание в начале своего развития, так как «выгорающий» учитель, как правило, не осознает, его симптомы и изменения в этот период легче заметить со стороны. Выгорание легче предупредить, чем лечить, поэтому важно обращать внимание на факторы, способствующих развитию этого явления.

Следует отметить, что конфликт выступает одной из основных причин развития у педагогических работников синдрома эмоционального выгорания. Синдром эмоционального выгорания, в свою очередь, является основанием для возникновения и развития конфликтных ситуаций.

Практика показывает, что основными причинами высокой конфликтологической опасности в современной школе являются: недостаточное внимание к проблемам создания комфортного психологического климата в образовательной среде, недостаточное внимание администрации образовательных организаций к проблемам, связанным с причинами и последствиями конфликтов в школе, низкая конфликтологическая компетентность субъектов образовательной среды.

По мнению Анцупова А.Я. межличностные и межгрупповые конфликты негативно сказываются на всех процессах жизнедеятельности школы. Конфликты между учениками отрицательно влияют как на самих конфликтующих, так и на весь класс. Конфликты между учителем и учеником оказывают деструктивное воздействие на результативность обучения и воспитания в целом. Конфликты между учителями и учителей с администрацией школы ухудшают социально-психологический климат в педагогическом коллективе, заметно усложняют и без того нелегкую жизнь школьного педагога. Учителям гораздо труднее работать в тех школьных коллективах, где регулярно возникают конфликты. Ученики также намного хуже учатся и развиваются там, где сложился нездоровый социально-психологический климат в классе или учительском коллективе.

Заниматься своевременной диагностикой и профилактикой конфликтов в школьных коллективах крайне необходимо.

Во-первых, профилактика конфликтов, несомненно, будет способствовать повышению качества учебного процесса. Ученики и учителя станут тратить интеллектуальные и нравственные силы не на борьбу с оппонентами, а на свою основную деятельность.

Во-вторых, конфликты оказывают заметное отрицательное влияние на психическое состояние и настроение конфликтующих. Стресс, возникающий в ходе конфликтов, может быть причиной десятков серьезных заболеваний. Поэтому своевременные профилактические меры весьма положительно влияют на психологическое и физическое здоровье учеников и учителей.

В-третьих, именно в школе у ребенка, подростка формируются навыки разрешения противоречий в межличностном взаимодействии, которые случаются в жизни любого человека. Создание в общеобразовательной школе системы профилактики конфликтов намного улучшит качество воспитательного процесса. На конкретных примерах школьник обучается способам конструктивного разрешения проблем, неизбежно возникающих при общении с окружающими. Бесценен будет приобретенный ими личный опыт неконфликтного разрешения трудных ситуаций и в дальнейшей, уже взрослой жизни.

Конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений между конфликтующими сторонами, вызывают у учителя глубокое стрессовое состояние, неудовлетворенность своей работой.

Психические перегрузки, которые испытывает учитель ежедневно в своей работе, отражаются на его личностном развитии, истощают нервную систему. Многие педагоги после нескольких лет работы испытывают состояние, близкое к стрессовому. Они чувствуют постоянное утомление, порой головные боли, бессонницу, общее

ухудшение здоровья, выраженное невротами, сердечнососудистыми нарушениями, ослаблением иммунитета. Приходя в класс, переутомленный учитель утрачивает состояние стабильности, необходимое для успешной педагогической деятельности. Он становится раздражительным, переходит к давлению на ученика, проявляет нетерпение и гнев. По причине хронического переутомления учитель становится не готовым к позитивному принятию нововведений в школе, повышению собственной профессиональной компетентности. Работа перестает приносить им удовлетворение, а напротив, раздражает, вызывает враждебность. У учителя появляется ощущение собственной некомпетентности, беспомощности, и действительно – снижаются конкретные профессиональные достижения, а также выносливость и внимание в целом. Налицо типичное «профессиональное выгорание».

Для решения данной проблемы необходимо создание условий для профессионального развития и самореализации помогающих специалистов: организация обмена опытом, профессионального взаимодействия с ведущими практиками; мероприятий и конкурсов, направленных на самореализацию и трансляцию в профессиональное сообщество новых практик и технологий, включая ИКТ – технологии. Профилактические, лечебные и реабилитационные мероприятия должны направляться на снятие действия стрессора: снятие рабочего напряжения, повышение профессиональной мотивации, выравнивание баланса между затраченными усилиями и получаемым вознаграждением. При появлении и развитии признаков «профессионального выгорания у педагогов необходимо обратить внимание на улучшение условий его труда (организационный уровень), характер складывающихся взаимоотношений в коллективе (межличностный уровень), личностные реакции и заболеваемость (индивидуальный уровень).

Список литературы:

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: Владос, 2003. 208 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е. С. «Психическое выгорание» и качество жизни // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Коростылевой. СПб., 2002.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Фатхуллина Л.З., Ярцева Д.С. Теоретико-методологические способы предупреждения конфликтов в школьной среде // Вестник Казанского технологического университета. 2013. №15. С. 270-277.

УДК 37

Харисов Ф. Ф.¹, Харисова Л. А.²

¹член-корр.РАО, д.п.н., профессор, советник Федерального института развития образования, Россия г. Москва

²д.п.н., профессор, в.н.с. Института стратегии развития образования РАО, Россия г. Москва

e-mail: sun227@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ: ЭТНИЧЕСКОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ

Аннотация: в статье рассматриваются принципы удвоения социокультурной идентичности (этнической и гражданской) и способы их реализации в системе общего образования.

Ключевые слова: образование, этническое и гражданское самосознание, культура, активная толерантность.

Kharisov F. F. ¹, Kharisova L. A. ²

¹member-Corr.RAO, Ph. D., Professor, Advisor to the Federal Institute of education development, Moscow,

²Ph. D., Professor, PhD Institute of education development strategy of RAO, Moscow,
e-mail: sun227@yandex.ru

THE FORMATION OF SOCIAL AND CULTURAL IDENTITY OF STUDENTS: ETHNIC AND CIVIL

Abstract: the article discusses the principle of double socio-cultural identity (ethnic and civic) and the ways of its realization in the system of General education.

Key words: education, ethnic and civic identity, culture, active tolerance.

Современные тенденции развития российского общества, связанные с процессами миграции, снижение социального уровня жизни, возрастание экстремистских настроений молодежи, проявление неонацистских убеждений и нарастание межрелигиозных противостояний в мире, влияют на духовно-нравственные, мировоззренческие позиции современной российской молодежи. Сегодняшний мир показывает, что состояние межэтнических взаимоотношений можно легко усугубить извне, что вызовет дестабилизацию в обществе. История же нашей страны показывает, что именно Россия показывает всему миру пример мирного развития, диалога и положительного взаимовлияния, сотрудничества наших народов и культур. Поэтому, чтобы сохранить и развивать сформированную веками культуру межнационального сотрудничества, совместного проживания и развития, уберечь нашу страну от распада, необходимо понимать историческое прошлое коренных народов России, общие закономерности взаимоотношений между народами, существующие и зарождающиеся потребности, связи, социокультурные, психологические и этнические особенности культур народов. Понимая и уважая этнические особенности культур народов России и находя то общее, что связывает нас в единое государство, общечеловеческие духовно-нравственные ценности, историческое прошлое и настоящее, отеческие святыни и гражданские традиции и нормы, на этом мы должны воспитывать наших детей.

Именно дети становятся лакмусовой бумажкой всего-того, что происходит в мире и обществе. Психологи утверждают, что агрессия стала нормой взаимодействия в подростковой среде, наблюдаются проявления насилия к людям другой национальности, вероисповедания, культуры, негативные высказывания в адрес российских норм и ценностей [8,с.43].

Поэтому перед системой образования и перед семьей встает важнейшая задача, как добиться того, чтобы наши дети избрали путь мира и взаимопонимания, уважительного отношения к людям другой национальности, культуры и бережного отношения к традиционным устоям российского общества. А поиск данных ценностей следует начинать в этнических культурах России, где сконцентрировано то особенное, что делает народы уникальными и то общее, что их объединяет. Налицо удвоение социокультурных ценностей.

Анализ педагогической практики показывает, что педагоги сегодня сталкиваются с трудностями:

- в школы приходят дети- мигрантов, порой не знающие русского языка, российской культуры и традиций, норм поведения в российском обществе;
- родители, воспитывающие детей в этнокультурных традициях, сопротивляются процессам социальной адаптации к российским ценностям;
- в школах порой отсутствует системная работа по формированию гражданственности у обучающихся. Проводятся фрагментарные мероприятия с обучающимися, а семья, как социальный институт партнерства не всегда участвует в этом процессе;

- реализация ФГОС общего образования предполагает формирование гражданской идентичности на основе изучения предметной области «Духовно-нравственная культура народов России». Изучение в 4 классе модулей ОРКСЭ не может полностью решить данной задачи, т.к. дети изучают модули по выбору, содержание, которых направлено на формирование религиозного мировоззрения и сознания того, что их религия превосходит другие, а нужен предмет, в содержание которого бы интегрировались элементы различных культур народов России;

- в некоторых регионах дети изучают историю и культуру народа края, но без учета того общего, что объединяет культуры и народы России. Важно показать особенности каждой этнокультуры, но еще важнее выявить то общее, что сближает наши культуры и народы;

- недостаточная когнитивная и операциональная готовность учителей формировать гражданскую идентичность у обучающихся, наличие низкой мотивационной и организационной способностей;

- отсутствует надежный механизм, который бы одновременно формировал этническое и гражданское самосознание у обучающихся [10, с. 108].

Таким образом, очевидна практическая проблема: как формировать у обучающихся гражданскую идентичность, как единый процесс удвоения социокультурных ценностей: этнических и общероссийских?

В данной статье мы обозначим основные способы формирования социокультурной российской идентичности как процесса удвоения этнического и гражданского самосознания, что позволит учителям обрести методологические ориентиры разработки механизмов социокультурной адаптации и формирования культуры толерантного поведения в рамках российского поликультурного общества. Прежде всего, необходима опора на современный уровень развития научного знания.

Идентичность, понятие, широко используемое в психологии, имеет различные толкования. По мнению Эриксона, идентичность – это ощущение человека внутренней солидарности с идеалами общества и подгруппы. В нашем понимании идентичность – это осознание личности себя как представителя определенного этноса, гражданского общества, страны, семьи, профессионального сообщества, религиозной конфессии, пола и другие. Идентичность выражается в отношении человека к действительности, истории, в его потребностях, знаниях, поступках и действиях.

Методологическими основами формирования гражданской идентичности в психологии принято считать концепции социального действия М. Вебера, теорию социальных действий Т. Парсонса, концепцию мотивированного поведения К. Левина, культурно-историческую теорию деятельности Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, концепцию коммуникативных действий Ю. Хабермаса и другие. Но формирование гражданской идентичности – это не только психологическая, но и педагогическая проблема. В своем исследовании мы опирались на концептуальные позиции отечественных ученых Асмолова А.Г., Бромлея Ю.В., Бозиева Р.С., Волкова Г.Н., Гумилева Л.Н., Солдатовой Г.У., Харисова Ф.Ф. и других, чьи взгляды и исследования близки убеждению Н.А. Римского-Корсакова, что всякая музыка глубоко национальна и одновременно интернациональна [3, с. 102].

Мы считаем, что для нашей страны, где проживает более ста коренных народов, государственное самоопределение невозможно без этнического. Этничность – это неотъемлемая часть общей социальной идентичности человека, формирование и функционирование которой важно для сохранения целостности многонациональной страны. Однако в научной литературе, существуют различные подходы к этничности и этнической идентичности. Важно понимать по каким научным маршрутам развивается этнокультурное образование в нашей стране, чтобы делать соответствующие выводы и понимать причины, почему, сокращаются часы на изучение родных языков, культур, из нормативной лексики исчезло понятие «национальная школа», внедряются предметные

области призванные ослабить роль и значение традиционных национальных ценностей для воспитания и развития личности.

Проблема этнической идентичности нашла отражение в исследованиях зарубежных ученых (Г.Тежфел, Э.Эриксон и др.). Как форму идентификации, обращенную в прошлое и воплощенную в культурной традиции народа, рассматривает этничность американский антрополог Жорж Девос. Солидарность в качестве одного из главных признаков этничности выделяется большинством исследователей. Так, Р.Г.Абдулатипов определяет этничность, прежде всего, как «...своеобразную форму солидарности людей для выполнения каких-то социальных и культурных задач». Достоинство, гордость являются важнейшими критериями межэтнического сравнения. Сплав эмоций и моральных норм, по мнению Пола Стерна, именно тот фактор, который заставляет людей жертвовать во имя своего народа даже в ущерб личным интересам. Этническая идентичность – это не только принятие человеком определенных этнокультурных представлений, готовность к сходному образу мыслей и разделяемые этнические чувства. Это также построение системы отношений и действий в различных ситуациях. Тишков В.А., стоящий на позициях конструктивизма в отношении этничности рассматривает этничность как ситуативный, нередко «навязанный» феномен. Процесс социального конструирования этничности, по мнению В.А.Тишкова, может быть направлен, в частности, на компенсацию дефицита культурной отличительности [8,с.16-25]. Поэтому, последователи данной концепции понижают роль этничности как составляющей социокультурной идентичности человека, что приводит к нивелированию родных языков, этнокультур и усиливается тенденция замещения духовно-нравственных ценностей культур народов России искусственно созданными понятиями.

Отечественный ученый В.А.Ядов, исследуя структуру и динамику социальной идентичности россиян, утверждал, что этническая идентичность - это функция интеграции внутри народа. Ученый обосновал, что общегражданская идентичность выполняет функцию интеграции в пределах всего общества, а этническая идентичность – в пределах определенного народа. Но и этническая, и гражданская идентичности также обладают способностью к интеграции [12, с.89]. Такими интегрирующими элементами являются русский язык, история России, государственная символика, люди и их дела, которыми мы гордимся.

Мы поддерживаем гражданскую позицию академика РАО Г.Н. Волкова, который всю свою научную деятельность и жизнь посвятил становлению и развитию российской этнопедагогики, доказывал, как и К.Д. Ушинский, значимость родных языков, этнокультур в воспитание личности россиянина. Однако, данная научная школа и его методологические подходы сегодня не всегда находят поддержку и используются при разработке стратегии развития общего образования в нашей стране.

Формирование этнической идентичности осуществляется под воздействием многих факторов: этнокультура и уровень ее развития, социокультурная среда, семья и семейные традиции, образование и представленность ценностей этнокультур в содержании образования. Этнокультура выступает фундаментальной основой идентичности. Именно родной язык, литература, история, религия, народная музыка, искусство, семейные традиции и уклад жизни, нравственные нормы, кухня являются теми ступеньками познания, осмысления, освоения, присвоения, творческого действия и введения человека в социокультурное пространство региона, страны, мира. С молоком матери ребенок усваивает народный фольклор, культуру быта и труда семьи и народа, испытывает эмоциональные чувства, любит, переживает, гордится и радуется, и на этом багаже он познает другой мир. Русский ученый И.А. Ильин очень ярко описал этническую идентичность народов: «Каждый народ по-своему вступает в брак, рождает, болеет и умирает; по-своему лечится, трудится, хозяйствует и отдыхает; по-своему горюет, плачет, сердится и отчаивается; по-своему улыбается, шутит, смеется и

радуется; по-своему ходит и пляшет; по-своему поет и творит музыку; по-своему говорит, декламирует, острит и ораторствует; по-своему наблюдает, созерцает и творит живопись; по-своему исследует, познает, рассуждает и доказывает; по-своему нищенствует, благотворит и гостеприимствует; по-своему строит дома и храмы; по-своему молится и геройствует... Он по-своему возносится духом и кается. По-своему организуется. У каждого народа свое особое чувство права и справедливости; иной характер; иная дисциплина; иное представление о нравственном идеале, иной семейный уклад, иная церковность, иная политическая мечта, иной государственный инстинкт. Словом: у каждого народа иной, особый душевный уклад и духовно-творческий акт. А между тем создать нечто прекрасное, совершенное для всех народов - может только тот, кто утвердился в творческом акте своего народа. "Мировой гений" есть всегда и прежде всего – «национальный гений», и всякая попытка создать нечто великое дает в лучшем случае только мнимую, «экранную» знаменитость. Истинное величие всегда почвенно» [4, с. 302].

Структурной цепочкой изучения культур в образовании принятой на Женевской конференции еще в 1996 году является тезис: «от культуры родного народа, к культуре соседнего и затем к мировой», а не наоборот.

Формирование гражданской идентичности есть сознательное формирование у подрастающего поколения определенных знаний, умений, позволяющих сохранять и развивать этнокультурные традиции и в то же время приобретать, ценить и развивать общероссийские культурные нормы и ценности. Важно понять, что формирование гражданственности требует формирования двойной идентичности, этнокультурной и общероссийской, когда личность сохраняет и развивает чувство принадлежности и к своему родному народу, языку, культуре и к российской в целом [11, с. 59].

Так, академик РАО А.Г. Асмолов считает, что неуклонный рост разнообразия между людьми, этносами, религиями и культурами в историко-эволюционном процессе свидетельствует о том, что требуется эволюционный механизм сосуществования отдельных людей, народов, обладающих различными возможностями развития [1, с. 35]. Таким механизмом ученый называет толерантность.

В «Конвенции об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения», принятой в Париже в 2005 г. подчеркивается, что культурное разнообразие является неотъемлемой отличительной чертой человечества, его общим наследием, которым необходимо дорожить и сохранять его на благо всех; что культурное разнообразие создает богатый и многообразный мир, расширяющий диапазон выбора, обеспечивающий питательную среду для человеческих возможностей и ценностей и, таким образом, являющийся движущей силой устойчивого развития для сообществ, народов и наций и необходимой основой для обеспечения безопасности на местном, национальном и международном уровнях [11, с.96].

Рассмотрим, как нормативно-правовая база Российской Федерации обеспечивает реализацию удвоения социокультурной идентичности: этнической и общероссийской.

Так, статьями 19, 26, 29, 68 Конституции Российской Федерации (1993г.) утверждается что: государственным языком Российской Федерации является русский; в республиках гражданам дано право устанавливать свои государственные языки; гарантируется право пользования родным языком, свободным выбором языка общения, воспитания, обучения и творчества. Российская Федерация гарантирует всем ее народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития [5]. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012г.) в статье 14 «Язык образования» отмечается, что в Российской Федерации гарантируется получение образования на государственном языке Российской Федерации, а также выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. В статье 3 «Основные принципы

государственной политики» утверждается 4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства.

В Концепции ФГОС общего образования (2008г.) отмечается, что социальное развитие обеспечивается за счет формирования российской и гражданской идентичности на основе принятия учащимися демократических ценностей, развития толерантности, жизни в поликультурном обществе, воспитания патриотических убеждений, освоение основных социальных ролей, норм и правил. Стандарт как инструмент государственной политики страны предусматривает сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации, развитие национально-региональных образовательных систем как условие устойчивого развития образования многонационального российского государства. Содержание образования, определенное инвариантной частью, обеспечивает приобщение обучающихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирует систему предметных навыков и личностных качеств, соответствующих требованиям стандарта. Вариативная часть обеспечивает региональные особенности содержания образования и индивидуальные потребности обучающихся [6].

В Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А. Я. Данилюк А. М. Кондаков В. А. Тишков 2009г.) отмечается, что духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребенком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека. Следующая ступень развития гражданина России – это осознанное принятие личностью традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни его родного села, города, района, области, края, республики. Через семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение наполняются конкретным содержанием такие понятия, как «малая Родина», «Отечество», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род», «мой дом». Более высокой ступенью духовно-нравственного развития гражданина России является принятие культуры и духовных традиций многонационального народа Российской Федерации. Российскую идентичность и культуру можно сравнить со стволом могучего дерева, корни которого образуют культуры многонационального народа России. Важным этапом развития гражданского самосознания является укорененность в этнокультурных традициях, к которым человек принадлежит по факту своего происхождения и начальной социализации. Ступень российской гражданской идентичности – это высшая ступень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского, патриотического воспитания. Россиянином становится человек, осваивающий культурные богатства своей страны и многонационального народа Российской Федерации, осознающий их значимость, особенности, единство и солидарность в судьбе России [7].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации (2015г) отмечается, что приоритетами государственной политики в области воспитания являются: формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России; формирование уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой гражданской идентичности россиян и главным фактором национального самоопределения. Гражданское воспитание включает: создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества; развитие культуры межнационального общения;

формирование приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов; воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям; воспитание уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов, проживающих в Российской Федерации.

Краткий обзор нормативно-правовой базы развития образования показывает, что этничность как социокультурная составляющая идентичности россиянина постепенно исчезает из лексики. Так как же у ребенка формировать любовь к нашей многонациональной Родине без любви к своей маме, ее улыбке и колыбельной песне на родном языке, игрушек и запаха любимых блюд, без сказок и былин, рассказов старших о подвигах, родной природы и семейных традиций? Как можно уважать других, их язык, культуру, религию не зная своей? Почему сегодня целенаправленно через образование осуществляется идеологическая диверсия направленная против традиционных ценностей народов нашей страны?

Чтобы доказать важность этнических ценностей мы провели эмпирическое исследование среди учащихся 7 классов на предмет их этнической и гражданской идентичности. В исследовании принимали учащиеся школ Москвы, Казани и Анкета «Кто я?» включала вопросы об отношении детей к Родине, родному языку, истории, семье. На вопрос: «Что для тебя значит Родина?» мы получили следующие ответы. Родина - это: мой дом, моя семья, моя мама, то место, где ты родился, любимая игрушка, моя страна, Москва, чувство, когда хочется домой, место, где тебя любят, наши праздники, звон колоколов на храме, там, где, ты в безопасности, там, где с тобой говорят на родном языке, когда тебя встречают, как родного, семейный альбом, родственники и знакомые и т.д. Ответы учащихся показывают, что Родина для них начинается с семьи, родного села, родника и улицы, с национальной кухни, с песни, с того, что хранится в душе у человека, что для него свято, что вызывает чувство ностальгии и любви. Естественный маршрут формирования российской гражданской идентичности у детей начинается с семьи, с родного языка, культуры, религии и только потом к общероссийским ценностям.

Основными принципами проектирования содержания образования с целью удвоения социокультурной идентичности мы называем следующие:

1. Принцип интеграции ценностей этнокультур народов России и содержания гуманитарного и культурологического образования. Интеграция предполагает не простое включение элементов культуры, а использование таких приемов как сравнение, анализ, синтез, обобщение, выделение главного, нахождение общего и другие. Элементы культуры могут носить представленческий, понятийный, мировоззренческий характер, поэтому учитель при проектировании содержания урока интегрирует ценности культур исходя их целей и задач. Важно понимать и то, что простое выдергивание элементов этнокультур, а не системное их рассмотрение ничего положительного не даст.

2. Принцип необходимого разнообразия. В системе образования данный принцип проявляется в том, что содержание образования строится на данном принципе. Во – первых, содержательные блоки общего образования представлены разнообразием элементов культур: язык, литература, история, музыка, изобразительное искусство, религиозная культура. Во-вторых, в содержание предметных областей интегрированы элементы разных этнокультур. В- третьих, в регионах в учебные планы введены уроки по родным языкам народов, истории и культуре.

3. Принцип активной толерантности. Именно активной. Активность- это характеристика деятельности. Только в деятельности можно сформировать определенные умения, действия, а это требует пересмотра парадигмы образования от знаковой к деятельностной. Педагогам следует не только транслировать знания, а прежде всего, учить жить в мире, в добрососедстве с другими людьми, культурами. В

педагогической практике активная толерантность проявляется в участие детей в создании музеев, организации этнографических экспедиций, посещение культовых зданий, проведение мероприятий и т.д. В различных регионах страны в учебных планах реализуются программы духовно-нравственного воспитания на основе культур народов России. Так, в Республике Башкортостан дети с 1 по 11 класс изучают историю и культуру Башкортостана, в Республике Крым с 5 класса введен курс «Культура добрососедства», в Республике Саха (Якутия) преподается культура коренных народов Якутии. Например, в некоторых районах Республики Татарстан, где проживают чуваша, дети изучают четыре языка: русский, чувашский, татарский и иностранный. Принцип активной толерантности реализуется, когда дети разных национальностей могут общаться как на родном языке, на государственном, так и языке своих соседей.

4. *Принцип диалога культур.* Любой диалог осуществляется не культурами и цивилизациями, а конкретными людьми. Различия между людьми должны скорее вызывать интерес, нежели нести угрозу, вне зависимости от того, связаны ли они с полом, цветом кожи, расой, языком, политическими убеждениями или религиозными верованиями. Норма, показывающая, что мы, при всем различии и при всей непохожести, близки, – это и есть норма человеколюбия, уважения. Наши этнокультурные различия – это не повод для конфликта, это повод для интересного диалога. Формирование гражданской идентичности требует воспитание личности. Личность с высоким уровнем гражданской идентичности – это человек с позитивным взглядом на мир, нравственный и социально активный, осознающий собственную уникальность и необходимость единения с другими людьми, видящий и уважающий многообразие окружающего мира, обеспокоенный за судьбу своего народа и страны. Формирование такой личности возможно через выработку жизненно необходимых социальных навыков, позволяющих осваивать способы жизни в мире и согласии с собой и другими людьми.

5. *Принцип свободы культурного выбора.* Со времен Вавилонской башни путь человека состоит в выборе культурно-языкового плюрализма. На этом пути самым важным является способность, помня, зная свой язык, культуру и продолжая углублять эти знания, суметь понять другого, оценить его, научиться жить вместе, обмениваться своим и чужим.

При интеграции элементов этнокультур народов России в гуманитарные предметы важным механизмом проектирования является матричный подход, когда в основной содержательный инвариантный блок учебного материала включаются элементы этнокультур [9, с. 125].

Разумеется, предложенные нами принципы не исчерпывают возможных теоретических оснований для разработки программ формирования гражданской идентичности, следует учитывать такие педагогические принципы, как культуросообразность, аналитичность, системность, историзм, учет возрастных и индивидуальных особенностей и другие.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности. – М., 2000.
2. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М., 1983.
3. Ильин И.А. Наши задачи. М., 1992.
4. Конституция Российской Федерации. М., 1993.
5. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. М., 2008.
6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2009.
7. Махмутов М.И. Мир ислама. –Казань, 2006.
8. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998.-

389с.

9. Харисова, Л.А. Поликультурное образование в полиэтнических школах: организация и технологии введения/ Л.А. Харисова, Ф.Ф. Харисов, Р.С. Бозиев. – Ростов - на –Дону: ИПКРО, 2009. – 396с.

10. Харисов Ф.Ф., Харисова, Л.А. Развитие этнорегионального образования: история и современность/ Л.А. Харисова, Ф.Ф. Харисов. – Казань: РИЦ, 2011. – 248с.

11. Харисова, Л.А. Формирование готовности родителей к воспитанию личности–гражданина России / Л.А. Харисова. – М.: ИнИДО РАО, 2012. – 196с.

12. Ядов В.А. Социальная идентификация личности .- М: Институт социологии, 1993.

УДК 378

Хасьянов А.Ф.¹, Шахова И.Д.², Ганиев Б.³

²Высшая школа информационных технологий и информационных систем,
Казанский федеральный университет, Казань, Россия

ak@it.kfu.ru

²Высшая школа информационных технологий и информационных систем,
Казанский федеральный университет, Казань, Россия

is@it.kfu.ru

³Robots Can Dream, LLC, robotscandream.com, Казань, Россия,

rganiev@mailrzd.ru

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: В данной работе представлено исследование внедрения геймификации в образовательный процесс в трех различных контекстах: средние классы школы, старшие классы школы и университет. В процессе исследования была разработана специальная программная платформа геймификации. Эта платформа включает облачный сервис, доступный на всех основных мобильных платформах (iOS, Windows, Android), а также браузерный интерфейс, предназначенный в первую очередь для работы учителя. Данный сервис интегрируется с существующими школьными/вузовскими информационными системами. В рамках Болонской системы кредиты, получаемые студентами за освоение модулей образовательной программы становятся постоянно доступны студентам в удобной для них и понятной форме. Более того, каждый студент видит в процентном соотношении степень освоения каждого предмета учебной программы на данный момент времени. Дополнительно студенты получают «бэджи» за сложные последовательности действий или задания, специально сформулированные преподавателем/воспитателем. Таким образом, в учебный процесс внедряются сложные цели в доступной студентам форме. Также преподаватель получает необременительный инструмент постановки и контроля выполнения сложных (составных) заданий. В системе реализованы отдельные социальные сервисы, однако речи не идет о создании «еще одной социальной сети». Разработанная платформа может быть с одинаковым успехом быть использована для поддержки традиционного образовательного процесса и онлайн обучения. Более того, несмотря на использование компьютерных технологи, вынести процесс онлайн-обучения в оффлайн среду. Технология потребовала существенной подгонки для использования в школе. В контексте вуза платформа позволяет упростить ориентирование студентов в лабиринте индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: геймификация; высшее образование; школьное образование; серьезные игры.

Hasanov A. F.¹, Yadav I. D.², Ganiev B.³

¹Высшая school of information technology and information systems,
Kazan Federal University, Kazan, Russia
ak@it.kfu.ru

²Высшая school of information technology and information systems,
Kazan Federal University, Kazan, Russia
is@it.kfu.ru

³Robots Can Dream, LLC, robots candream.com, Kazan, Russia,
rganiev@mailrcd.ru

GAMIFICATION IN EDUCATION

I. ВКЛАД ИГРОВЫХ МЕХАНИК В ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Современного человека еще Стругацкие назвали «homo ludens», термином, который впервые ввел в обиход голландский культуролог Йохан Хёзинга [8]. Игра всегда была естественной формой обучения. Шквал информации и новые форматы её представления изменили и то, как человек стал информацию усваивать. Специалисты в области образования повсеместно начинают обращать внимание на применение игровых методик к тому как стимулировать интерес обучающихся в рамках образовательного процесса.

Получение знаний может быть самодостаточным или навязанным. В первом случае речь идет о внутренней мотивации, которая формируется в результате собственного интереса обучающегося к изучаемому предмету. В случае наличия внутренней мотивации обучаемый становится активным участником образовательного процесса, и не нуждается в дополнительных внешних стимулах. Внутренняя мотивация поддерживает себя сама и имеет более длительный срок действия, чем внешняя. Поощрение, наказание, социальные факторы, элементы соревнования и другие факторы могут играть роль внешней мотивации. Обучающееся с недостаточной внутренней мотивацией нуждаются в её развитии для того, чтобы преуспеть в учебе. При наличии внутренней мотивации во внешней мотивации нет никакой необходимости, более того она может быть разрушительна в результате эффекта подмены [1]. Предлагаемый в данной работе подход ни в коем случае не следует путать с такими примерами внешней мотивации как жесткие правила, беспрестанный внешний контроль, навязанные цели и пр. Данные инструменты контроля вряд ли способны стимулировать обучение.

Образовательный процесс состоит из двух компонентов: учебной и внеучебной деятельности. Результатом учебной работы является академическая успеваемость. Однако, измерить внеучебную работу значительно сложнее. Тем не менее, внеучебная деятельность также является неотъемлемой частью образовательного процесса. Участие в культурных и социальных мероприятиях способствует командообразованию, поощряет междисциплинарные контакты. Именно внеучебная деятельность создает комфортную социальную среду, которая имеет несомненно позитивный эффект и на академическую успеваемость! Таким образом, требуется поддерживать обе составляющие образовательного процесса.

Рассмотрим внешнюю мотивацию и игровые механики, которые могли бы усилить вовлеченность обучающихся в образовательный процесс не подвергая угрозе их внутреннюю мотивацию.

1. Внутренняя мотивация

Внутренняя мотивация необходима для обучения. Внешняя может нанести урон. Игрок внутри игрового процесса является ключевым активным участником всего процесса - это именно то, к чему следует стремиться в рамках образовательного процесса: активной позиции обучающегося. Весь игровой процесс выстраивается внутри сознания игрока, и основывается на особенностях его психики. Таким образом,

геймификация позволяет сформировать внутреннюю мотивацию через внешний инструментарий.

2. Ощущение контроля над ситуацией

Игры не получаются, если игроки вынуждены принимать участие через силу, таким образом каждый шаг внутри игрового процесса разработан так, чтобы игрок сохранял (хотябы кажущуюся) свободу воли. И снова такой подход способствует формированию активной позиции обучаемого. Достаточно только сделать игру достаточно привлекательной, чтобы вовлечь в нее достаточное число участников, такое чтобы в игру вступили ище и социальные факторы мотивации.

3. Вера в свои возможности

Адаптирующаяся под участника природа игровой механики является инструментом размещения обучающихся в зоне ближайшего развития [7]. Обучающийся получает множественные возможности для постановки целей и для достижения этих целей. Уверенность в своих силах - это еще один необходимый ингредиент формирования внутренней мотивации у обучающихся.

4. Цели

Целеполагание - один из критических навыков для успешного обучения. Внутри игрового процесса игрок не только получает возможность ставить цели, но и имеет необходимость делать это для продвижения в игре. Игровая механика разрабатывается так, чтобы максимально заинтересовать игрока в дальнейшем продвижении в рамках сценария игры. В случае применения геймификации в образовательной деятельности роль сценария выполняет учебный план.

Присутствие обозначенных целей является важным стимулом, который позволяет сформировать у студентов четкое видение достижимости ожидаемых результатов [2]. Цель должна быть определением желаемого студентом результата. Еще более важно, чтобы достижение цели было возможно альтернативными путями. Обучающийся должен иметь возможность самостоятельно планировать свою деятельность в соответствии со своими индивидуальными желаниями и особенностями.

Одним из ключевых факторов достижения целей является поощрение, которое увеличивает уверенность обучаемого в своих силах, и желание достигать новых результатов. Однако, поощрение не должно быть строго обусловленным, так как если он ожидаемо, оно действует разрушающе на внутреннюю мотивацию [3].

Таким образом была получена игровая механика, реализованная в программном продукте. Существует два типа целей: успешная сдача экзаменов и участие в общественной жизни. Были также введены награды за достижение набора целей. Важно, что награды выдаются с долей непредсказуемости, уменьшая таким образом, негативный эффект на внутреннюю мотивацию обучаемых.

5. Вызовы

Путь к достижению цели состоит из набора вызовов [4]. В контексте процесса обучения вызов представляет собой задание в терминах некоторой дисциплины. Кредиты за такие задания формируют финальный рейтинг обучаемого. Для внеучебной деятельности эти задания зависят от текущих общественных мероприятий.

Прохождение вызовов является дополнительным к достижению целей стимулом. Как уже было упомянуто, такие вознаграждения имеют элемент неопределенности, и присуждаются после каждого блока заданий, которые могут быть как из учебных дисциплин так и из внеучебной работы.

6. Обратная связь

Обретение нового знания занимает время. Недостаток непрерывной обратной связи может иметь негативный эффект на мотивацию обучающихся. Своевременная обратная связь в течение всего процесса обучения, которая помимо прочего позиционирует положение студента на пути достижения поставленных перед ним целей имеет критическую важность [5]. Участники таким образом контролируют

процесс движения к цели, корректируя свою деятельность в соответствии с получаемой обратной связью.

7. Социальное взаимодействие

Возможность принять участие в соревновании с другими студентами или группами обучающихся позитивно влияет на мотивацию и стимулирует обучение [6]. Соревнование поощряется в отношении достижений, но никак не рейтингов обучающихся. Небольшой функционал социальной платформы позволяет вовлекать большее число участников в такие соревнования. Дополнительно, социальная платформа дает обучающимся возможность легче объединяться в группы для достижения поставленных целей, способствует знакомству и созданию более комфортной социальной среды, развивает навыки командообразования и командной работы.

II. ПРОГРАММНАЯ ПЛАТФОРМА МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Обозначенные игровые механики были реализованы в программном продукте. Платформа включает облачный сервис, доступный с мобильных устройств всех основных систем (iOS, Android, Windows), а также через интернет-браузер. Интерфейс браузера в основном предназначен для работы учителя.

1. Основные сущности системы

Система содержит четыре вида сущностей: цели, вызовы, баллы и бэджи.

Цели могут быть разделены на два вида: учебные и неучебные.

Учебные цели связаны с изучением предметов учебного плана и определяют максимальный ожидаемый результат обучающегося в конце семестра/четверти. Эти цели формулируются в соответствии с учебным планом в начале очередного периода обучения, и остаются неизменными в течение всего этого периода.

Неучебные цели могут быть стимулом для развития креативности, социальных или спортивных навыков, а также быть мотиватором для улучшения социальной среды. Эти цели могут появляться в любое время в течение периода обучения и могут быть достигнуты в течение сравнительно короткого времени.

Вызовы являются контрольными точками, которые определяют позиции студента на его пути к достижению цели. Они могут быть предназначены как для индивидуального, так и командного прохождения. Аналогично с двумя типами целей, в системе реализована два типа вызовов.

Домашние задания, экзамены, тесты, активность на занятии, или успешное прохождение онлайн занятий являются примерами учебных вызовов. Вызов, разумеется, должен соответствовать дисциплине, внутри которой он сформулирован.

Неучебные вызовы формулируются так, чтобы развивать дополнительные навыки (soft-skills), например, задачи, связанные с участием в студенческих фестивалях, спортивных мероприятиях, общественной деятельности и пр.

Баллы являются единицами измерения прогресса обучающегося. Благодаря баллам обучающийся может непрерывно мониторить свой прогресс как в области обучения, так и в области приобретения дополнительных навыков (soft-skills). Общее количество баллов составляет индивидуальный рейтинг студента. Баллы также отражают насколько хорошо обучающийся осваивает учебный план.

Бэджи представляют собой награды, которые обучающийся получает за различную образовательную деятельность. Достижение цели обязательно завешается получением такой награды. Бэджи также можно получать проходя различные вызовы или их комбинации в мобильном приложении.

2. Возможности системы

Программная платформа включает два типа пользовательского интерфейса. Первый - учительский внедрен в веб-приложение доступное с любого интернет-браузера. Второй тип реализован в виде мобильного приложения, и предоставляет функционал обучающегося. Динамическое содержание генерируется преподавателем, в

соответствии с логикой его дисциплины. Одновременно системой могут пользоваться все преподаватели, реализующие образовательную программу. Этот контент отправляется на сервер и оттуда распределяется по мобильным телефонам обучающихся.

Ключевая фигура системы - учитель, который создает задания, определяет вознаграждения, осуществляет оценку вызовов, принятых обучающимся, а также предоставляет обучающимся возможность отслеживать свою текущую успеваемость по предмету (Рис. 1).

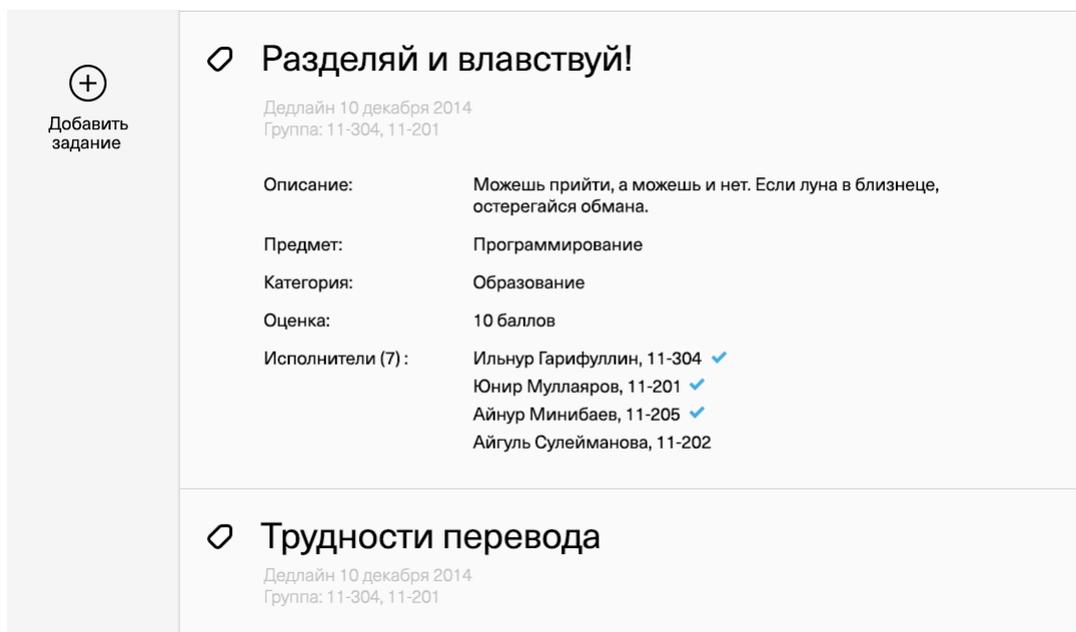


Рисунок 1. Пример интерфейса учителя.

Функционал студента, показанный на Рис. 2 позволяет следующее:

- отслеживать цели и доступные вызовы, созданные преподавателем;
- выполнять задания в произвольной очередности;
- видеть информацию об успехах других обучающихся;
- получать и собирать бэджи;
- видеть свой текущий процесс и отслеживать свою позицию в рейтинге.

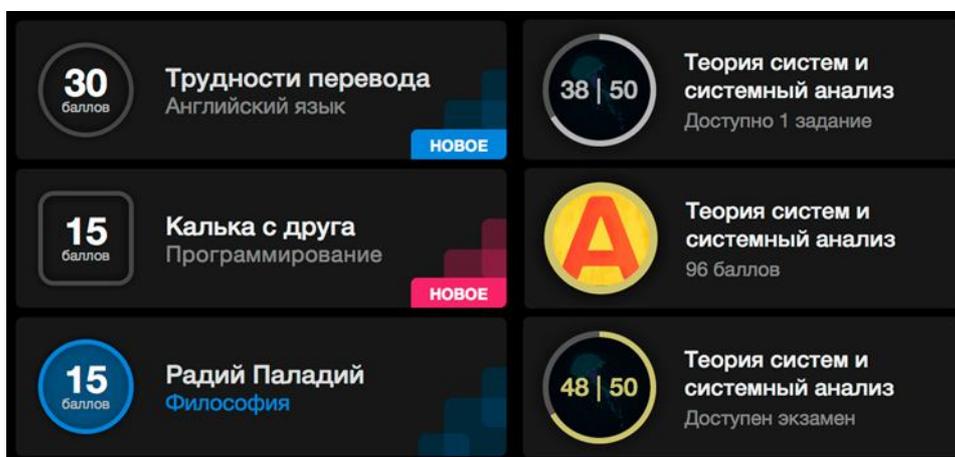


Рис 2. Пример интерфейса студента

III. ПРИЛОЖЕНИЯ

Подход, разработанный в данной работе запущен в качестве пилота на трех

различных площадках: средние классы, старшие классы, вуз. Версия для школ потребовала некоторой переработки в соответствии с запросами учителей. В данный момент собирается материал для анализа влияния предложенного подхода на успеваемость учащихся каждой возрастной группы. Набор функций для каждой возрастной группы обучающихся также корректируется в процессе накопления обратной связи об использовании разработанного подхода. Основным источником обратной связи - учителя и преподаватели. Основным вызовом для применения платформы является общее добровольное принятие её как преподавателями, так и обучающимися.

Существует достаточно много успешных примеров применения геймификации в таких областях как продвижение продукта, развитие потребителя, мотивация персонала, и др., применение этого подхода в области образования требует осторожности. Необходимо не допускать подмены внутренних мотивов, связанных с получением удовольствия от образовательного процесса внешними, такими, например, каковыми являлись в свое время розги за провал и монетка за успешное выполнение задания - такой подход может разрушить внутреннюю мотивацию обучающегося. И несмотря на то, что примеры успешного применения геймификации в образовании существуют, особенно в начальных классах, вопрос о переносе игры в старшие возрастные категории, а также вопрос принципиальной возможности «инженерии игрового процесса» для заданных условий образовательного процесса остается открытым. Задача данного исследования ответить на эти вопросы, а также показать может ли процедура геймификации образовательного процесса быть легко масштабирована с применением современных технологий.

Еще одно применение разработанной платформы - облегчить обучающимся задачу навигации в контексте индивидуальных траекторий обучения, обосновывая выбор компонентов программы в доступном и наглядном для обучающихся виде.

IV. ВЫВОДЫ

Данный продукт был в первую очередь протестирован в Высшей школе информационных технологий и информационных систем Казанского федерального университета. Две экспериментальные и две контрольные группы были выбраны для исследования. В результате предварительного анализа было выявлено что 100% студентов используют смартфон на базе одной из трех платформ (iOS, Android, Windows). Таким образом был определен набор систем, для которых следовало реализовать мобильные клиенты. Полное покрытие пользовательских устройств в экспериментальной и контрольной группе позволяет собирать и отслеживать успеваемость всех обучающихся в рамках эксперимента. Далее к эксперименту присоединился IT-Лицей КФУ и районная школа. На данном этапе проекта успеваемость всех участников эксперимента в данный момент мониторится и собирается для дальнейшего анализа. Первичная обратная связь от обучающихся показала их заинтересованность в использовании предложенного им инструмента, таким образом была снята необходимость использовать на этом этапе дополнительных инструментов вовлечения обучающихся в игровой процесс. Участников недопустимо вовлекать в игру через силу.

С целью привлечения преподавательского состава в функционал системы был включен инструмент учета успеваемости студентов. Платформа интегрируется с существующими системами учета успеваемости и снимет с преподавателей, таким образом, необходимость вести двойную работу.

Платформа продолжает свое развитие и авторы приглашают заинтересованные стороны к сотрудничеству и и дальнейшему развитию представленного проекта.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. (2005). Психология развития человека. М.: Эксмо
2. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер. с гол. Д. В.

- Сильвестрова — М.: Прогресс — Традиция, 1997. — 416 с
3. Deci, E. L., Ryan, R. M., 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In Contemporary Educational Psychology 25. Pages 54–67
 4. Forsyth, D. R., McMillan, J. H., 1991. Practical proposals for motivating students. In New Directions for teaching and learning 45. Pages 53-65
 5. Deci, E.L., 1971. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. In Journal of Personality and Social Psychology 18. Pages 105-115.
 6. Brothy, J., 2010. Motivating Students to Learn, Routledge. New York, 3rd edition.
 7. Capturing and Directing the Motivation to Learn, 1998. In Speaking of Teaching, Stanford University Newsletter on Teaching vol. 10 No. 1.
 8. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M., 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. In Educational Psychologist 26 (3 & 4). Pages 325-346.
 9. Vygotsky, L.S. (2005). Psikhologiya razvitiya cheloveka. Moscow: Eksmo (in Russian).
 10. Хейзинга Й. Homo Ludens; Статьи по истории культуры. / Пер. с гол. Д. В. Сильвестрова — М.: Прогресс — Традиция, 1997. — 416 с

УДК 378

Хусаинова Н. Ю.

Россия, Казань

АРХЕТИПЫ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Исследователи и практики в психологии образования до сих пор работающие вне идей глубинной психологии К.Г.Юнга, игнорируют очевидный факт: присутствие индивидуального и коллективного бессознательного в каждом человеке. Оба вида бессознательного искажающе влияют на все специально организованные процессы.

Содержание коллективного бессознательного – архетипы.

К.Г.Юнг утверждал, что содержание архетипа раскрывает себя сознанию с некоторым искажением, привносимым в непосредственное восприятие, и культурой и индивидуальными особенностями человека. Известно, что архетипы в различных работах К.Г.Юнга описываются с разной мерой детализированности. Обобщив признаки активизированных и пассивных архетипов, мы зафиксировали следующий перечень их свойств и функций:

1. архетипы - психические органы, хотя их невозможно ни доказать, ни опровергнуть с помощью здравого смысла;
2. появляются в фантазиях, в состоянии пониженной интенсивности сознания, отсутствия концентрации и внимания;
3. могут стать причинами невротических и психотических расстройств, если, проявляя себя как органы или функциональные системы органов, окажутся пренебрегаемыми людьми;
4. способны объединять в себе противоположности, биполярны в любой ситуации;
5. являются посредниками между сознанием и бессознательным;
6. представляют собой отражение постоянно повторяющегося опыта человечества и описывают то, как душа переживает этот психический факт;
7. в равной мере представляют собой как чувство, так и мысль;
8. могут возникнуть в любое время, в любом месте и даже без какого-либо внешнего влияния по имманентным законам своего функционирования;
9. являются источником различных психических состояний;

10. обозначают ту часть психического содержания, которая не прошла какой-либо сознательной обработки;
11. представляют то бессознательное содержание, которое изменяется, становясь сознательным и воспринятым;
12. претерпевают изменения под влиянием того индивидуального сознания, на поверхности которого возникают;
13. распространяются традицией, языком, миграцией;
14. являются комплексами переживаний, вступающих в нашу личностную жизнь и воздействующих на нее как судьба;
15. невозможно пережить их содержание через вчувствование или восприятие.

Задавая вопрос о том, каким образом можно обнаружить присутствие архетипа, Юнг К.Г. писал, что для этого существуют: анализ материала сновидений, активная имажинация, анализ бредовых идей душевнобольных, фантазий в состоянии транса, сновидений раннего детства (3-5 лет). Предлагаемые К.Г. Юнгом методы сложны. Поэтому нами был разработан опросник на основе признаков активности и пассивности архетипов, выделенных самим К.Г. Юнгом. Данный факт сделал не только сам опросник очевидно валидным, но и предполагает интерпретацию результатов любого архетипического эксперимента в контексте Юнгианского понимания архетипов.

Исследовалось 11 архетипов: «Самость», «Тень», «Эго», «Анима», «Анимус», «Персона», «Ребёнок», «Мать», «Кора», «Дух», «Мана-личность».

В эксперименте участвовали студенты разных факультетов Казанских ВУЗов (юноши и девушки; русские и татары; мусульмане и христиане). Эксперимент обнаружил, что испытуемым (141 человек, из них – 57 мужчины и 84 – женщины) присущи архетипы. Данный факт находится в полном соответствии с юнгианским утверждением о том, что коллективное бессознательное универсально и имеет безличную природу идентичную у всех индивидуумов.

По Юнгу, архетип «Самость» - вышестоящая по отношению к сознательному «Я» величина, охватывает не только сознательную, но и бессознательную психику. «Самость» представляет собой одновременно и цель процесса индивидуации, и проводника, регулирующего данный процесс. Эксперимент обнаружил наличие 94,3% символов «Самости» у всех испытуемых не зависимо от их нации. «Эго» было включено в «Самость» и активизировано символом «дом» (52,3% русских и 60% татар), который психоаналитически трактуется как сам человек в его собственном неосознаваемом восприятии себя.

И у русских, и у татар «Самость» не активизирует символ «змея, кусающая свой хвост (уроборос)», которая выражает синтез сознательного и бессознательного, приводящего к «целостности». Это свидетельствует об отсутствии данного синтеза у испытуемых студентов независимо от их нации. На этом сходство русских и татар по «Самости» исчезает, поскольку у русских «Самость» не активизируется символом «князь», который, по мнению Юнга К.Г., выходит за рамки Эго-личности, и символом «черепаша», указывающим на степень бессознательности, а у татар «Самость» не активизируется символом «фрак», так же указывающим на степень бессознательности.

Особый интерес представляет их различие за счет неактивизированности «Самости» татар индийскими символами «мандала» и «лотос», что психологически логично, ибо у татар в прошлом эти символы заменялись арабской и розой». Русские и татары достоверно и психологически-логично отличаются и по частоте встречаемости символов «крест» (21,5% и 2,9% соответственно).

Архетип «Ребёнок» обнаруживается в процессе индивидуации, предвосхищая развитие, и обозначая потенциальное будущее. У русских актуализировано 83,3%, а у татар - 66,7% признаков этого архетипа, следовательно, русские студенты архетипически имеют большую потенцию будущего, нежели татары, хотя сами

позитивные тенденции индивидуации более выражены у татар, поскольку этот архетип чаще активизируется символом «дитя», означающим возможность предварительно свершённого синтеза личности (по 15,38% и 22,86% соответственно) и символом «восход солнца», означающим «целительное влияние» (по 15,38% и 21,43%). При этом символ «сын» активизирует архетип «Ребёнок» только в 15,4% случаев и все эти случаи относятся только к русским. Данный факт, представляя особый интерес, требует в дальнейшем специального исследования, особенно по татарам, поскольку все студенты, являясь сыновьями своих родителей, могли бы отметить символ «сын» хотя бы один раз при работе с нашим опросником. Помимо этого имеется специфика архетипического профиля русских и татар из-за отсутствия некоторых символов и в реальной жизни студентов, и в их фантазиях, и в сновидениях. Для русских это - «мальчик-с-пальчик», «ребёнок из золотого яйца», «антропос» (3 символа), а для татар - «карлик», «мальчик-с-пальчик», «младенец Иисус», «ребёнок в цветочной чашечке», «ребёнок из золотого яйца», «антропос» (6 символов). Все это вновь свидетельствует о большей символической обедненности внутренней жизни татар, нежели русских студентов, живущих в условиях современного Татарстана.

Архетип «Персона» - функциональный комплекс необходимый для адаптации в межличностных отношениях; это компромисс между тем, кем хочет быть человек, и тем, кем хотят его видеть окружающие; он больше связан с сознанием субъекта и определяет его поведение в различных ситуациях в зависимости от обстоятельств, социального положения, роли и т.д., которые нагружены для него смыслами, значениями, установками, ценностными ориентациями, мечтами, целями, идеалами и мировоззрением. У русских студентов архетип «Персона» актуализирован всеми символами (100%), а у татар - 87,5%. Причем чаще всего встречаются символы «одежда» (27,7% у русских и 25,7% у татар) и «обнажённость» (32,3% у русских и 21,4% у татар). Данный факт вновь фиксирует не только меньший символизм внутренней психической жизни татар, но и их меньшую общую адаптивность в условиях, описанных Юнгом К.Г. При этом зафиксировано отсутствие ригидности архетипа «Персона» за счет символа «доспехи» (1,5% и 0% соответственно).

Архетипы «Анима», как воплощение феминных качеств в мужчине, и «Анимус» - воплощение маскулинных качеств в женщине, более всего активизируются символом «отношения с противоположным полом» (по 52,3% и 41,4% соответственно), что, согласно Юнгу К.Г., является психологической нормой (особенно для молодых людей, каковыми являются студенты). Интерес представляет то, что «Анима», будучи биполярной и проявляющей положительные стороны, когда мужчина начинает серьезно воспринимать свои настроения, ожидания и фантазии (что проявляется в сочинительстве литературных и музыкальных произведений, в рисовании, скульптуре, танце), актуализирована на 90% у русских и на 70% у татар. Это вновь свидетельствует о выраженности их различий в области внутренней жизни, связанной с настроениями, фантазиями и ожиданиями, в пользу русских. И у тех, и у других этот архетип чаще активизируется символом «подруга» (36,9% и 50%). Следовательно, бессознательно студенты-татары чаще склонны воспринимать своих сокурсниц лишь в качестве подруг, нежели русские. Этот вывод подкреплен и тем, что у всех испытуемых отсутствует символ «Елена Фауста», означающий романтическую и эстетическую представленность архетипа «Анима», при наличии в нем лишь элементов сексуальности. Имеются и более глубокие различия по «Аниме» ввиду отсутствия у татар символов «Дева Мария» и «Суламифь». Эти символы, соответствуя любви, высочайшей духовной преданности, набожности и премудрости, фиксируют факт большей приземленности студентов-татар в любви.

Архетип «Анимус», соотносящийся с отцовским Логосом, выражается в поисках знаний, истины, осуществлении значимой деятельности. Он актуализирован у русских на 100%, а у татар на - 87,5%, причём активизация происходит за счёт символа «друг»

(33,8% и 40% соответственно). У всех испытуемых независимо от их нации подавлена функция, посредничающая между сознанием и бессознательным. Данный вывод сделан нами ввиду отсутствия символа «обладатель картинной галереи», который, по Юнгу К.Г., позволяет сообщаться сознательному и бессознательному через «Анимус», либо через образы фантазий, либо как бессознательно совершающаяся жизнь.

Проявлением архетипа «Мана-личность» является совесть, а осознание этого архетипа проявляется в том, что человек получает возможность ощутить свою индивидуальность. Этот архетип актуализирован у 100% русских и 66,7% татар, обнаруживая достоверные различия испытуемых в пользу русских. Интересно то, что активизация этого архетипа произошла только за счёт символа «сильный мужчина» (20% и 22,9%). Данный символ означает второе и окончательное освобождение от отца. Факт достаточно малой частоты встречаемости этого символа в эксперименте психологически логичен, ввиду того, что наши испытуемые – студенты. Более того, отсутствие символов «вождь» и «жрец» так же подтверждает недостаточную зрелость «Мана-личности» студентов независимо от их нации, особенно остро проявляемую у 33% малосовестливых татар. (Последний удручающий факт по поводу студентов-татар мог быть обнаружен с помощью какой-либо другой методики, поскольку все иные опросники, предполагая активность и критичность сознания испытуемого, обнаружили бы в ответах либо то, что желает обнародовать сам тестируемый в момент ответа, либо то, что хочет получить не от него экспериментатор.)

Архетип «Мать», представляя образ матери, отличается в мужской и женской психологии. Для женщины архетип «Мать» – тип её сознательной установки. Этот архетип становится символом в ходе психического развития женщины и женщина может непосредственно идентифицировать себя с архетипом «Мать», в отличие от мужчины. У мужчин архетип «Мать» идеализируется и с самого начала является символом. Этот архетип обладает следующими свойствами: магический авторитет всего женского; мудрость и духовная высота по ту сторону рассудка; дающее пристанище; несущее в себе что-то; подательница роста, плодородия и пропитания; место магического возрождения; содействующий или помогающий инстинкт или импульс. Этот архетип актуализирован (92,9% и на 73,8% соответственно) за счёт символа «университет» (44,6% и 41,4%) и символом «мать» (33,8% и 41,4%), фиксируя тем самым не только национальные различия, по свойственным архетипу «мать» качествам испытуемых, но и сходство по объективной сложности, или субъективной трудности взаимоотношений достаточно большого количества студентов и с университетом, где они обучаются, и с собственными матерями. Сходство русских и татар обнаружено и по единичной встречаемости большого числа символов архетипа «Мать», несущих негативный его аспект. К ним относятся - «няня», «родоначальница», «утёс», «крёстная мать», «богиня», «пещера», «глубокий источник», «купель», «матка», «полая форма», «чугунок» и символами «саркофаг», «Баба-Яга». Малая частота встречаемости символов: «крёстная мать» (4,6% и 0%), «тёща» (6,2% и 0%), «пещера» (6,2% и 0%), «глубокий источник» (7,7% и 0%), «матка» (4,6% и 0%), так же свидетельствует скорее о сходстве, нежели о национальных различиях, с позиции негативного аспекта архетипа «Мать», ибо различия в пользу татар представляют лишь тенденцию.

Архетип «Дух», возникающий в ситуациях, когда необходимы благоразумие, понимание, добрый совет, решимость, замысел, которые не могут быть порождены собственными силами, актуализирован у 100% русских и у 87,5% татар, вновь обнаружив национальные различия в пользу русских. Этот архетип активизирован за счёт символов «учитель» (10,8% и 14,3%) и «юноша» (6,2% и 20%), обнаружив увеличение символизации жизни татар, и подавленность аспекта, несущего зло («Кашей Бессмертный») (3,1% и 0%).

Архетип «Кора», относящийся к типу «верховная личность» у женщин, и

архетипу «Анима» у мужчин, равно (по 75%) актуализирован и у русских, и татар в основном за счёт символа «кошка» (26,2% и 21,4%). Архетипическое сходство русских и татар сохраняется и в случае фиксации символов, не активизирующих «Кору». К ним относятся символы: «вакханка», «ящерица», «нимфа».

Архетип «Тень», который персонифицирует всё, что субъект не признаёт в себе, о чем ему всё же постоянно (прямо или косвенно) говорят окружающие, вызывая в нем ярость или раздражение. У русских «Тень» актуализирована чуть меньшим количеством символов, чем у татар (84,6% и 92,3% соответственно), причём, чаще всего этот архетип и у тех, и у других активизируется символами «досадная случайность» и «несчастный случай», обозначающими «Трикстера», который препятствует воле субъекта и его действиям (26,2% и 25,7%). Перечень символов, не активизирующих данный архетип и у русских, и у татар практически одинаков: «Антихрист», «Хладнокровные животные», «Демоны, охраняющие вход в пещеру». Имеются архетипические символы, которые игнорируют и русские, и татары, проживающие в одних и тех же условиях, что фиксирует не только различие испытуемых, но и определенное их сходство, вызванное типичными процессами и явлениями, происходящими в г. Казани в последние годы.

Самым значимым архетипическим различием русских и татар является иерархия символов, активизирующих исследуемые архетипы.

Иерархический профиль архетипов испытуемых строился, основываясь на 20% разнице между различными уровнями актуализации архетипов. У русских на первом месте по уровню актуализированности находятся 9 архетипов, а у татар – 5. На втором месте в архетипическом профиле русских – всего 1 архетип, а у татар – 5. Следовательно, русские и татары имеют не только различную иерархическую организацию одних и тех же архетипов, но и разную «символическую наполненность» самих архетипов. Отличаются архетипы испытуемых и по числу активизирующей их символики. Обнаружено 23 символа в 7 архетипах (всего 161 символ), актуализированных только у русских студентов, и не активизирующих те же архетипы у студентов татар, и 8 символов в 4 архетипах (всего 32 символа), актуализированных только у татар, и не активизирующих те же архетипы у русских.

Таким образом, общий вывод по данному исследованию таков: все одиннадцать архетипов, описанных Юнгом К.Г., присутствуют у всех испытуемых, но архетипический профиль русских и татар отличается и иерархической позицией символов, и числом символов, активизирующих архетипы, и психологическим содержанием самого перечня символов. В то же время анализ результатов эксперимента по половому признаку, обнаружил, что и татары, и русские внутри своей подгруппы также достоверно отличаются, обнаружив тем самым половой диморфизм в архетипических профилях. Выяснение влияния особенностей религии (христианства и мусульманства) на специфику архетипического профиля испытуемых обнаружило, что конфессиональная принадлежность не влияет на уровень активизированности таких архетипов как: «Персона» (функциональный комплекс, необходимый для адаптации в обществе), «Тень» (персонифицирует всё, что субъект не признаёт в себе, испытывая раздражение, если видит это в других людях) и «Мана-личность» (обладающий повышенным знанием и волей и при осознании ведёт человека к его истинному «Я», «Самости»). Однако студенты-христиане и студенты-мусульмане отличаются по архетипам «Эго» (субъект сознания), «Мать» (архетип содержащий опыт человечества в отношении всего женского и материнского, который у мужчин наполнен образами латентного бессознательного и обладающий свойствами «Анимы»), «Кора» (архетип обозначающий возрождение и относящийся к «Аниме» у мужчин, и к типу верховная личность у женщин), «Ребёнок» (мотив, возникающий в процессе индивидуации и подготавливающий будущее развитие личности), «Дух» (архетип, связанный с отцовским комплексом и определяющий отношение к отцу, закону, государству),

которые более активизированы у студентов-мусульман.

Общий вывод: архетипические профили студентов, объединенных нами по нации и религиозности, существуют и ярко выражены, а потому активизированность-пассивность архетипов должна непременно идентифицироваться и по разному учитываться в образовании. Одним людям нужна активизация архетипов, а другим – в тех же самых условиях необходимо научиться подавлять архетип. Это возможно только при архетипической грамотности субъектов образовательного процесса. Ввиду того, что, по мнению К.Г.Юнга, забвение архетипа разрушает единство коллективного бессознательного, а отрыв от корней - главная причина, как индивидуального нервного расстройства, так и расстройства цивилизации, необходима обязательная циркуляция информации об архетипах в обществе. Циркуляция информации реализуется разными способами. Основным является ее вербализация, которая оказывает дополнительное формирующее влияние на вышеупомянутую и отмеченную К.Г.Юнгом значимость понимания феномена «Архетип» обществом. Проговаривание человеком того, что он станет понимать в архетипе, включает психологический эффект, открытый Ж.Лаканом. Этот эффект зафиксирован в его знаменитом конструкте: «Означающий – означающее – означаемое – А-а», где означающий – тот, кто говорит; означающее – средство языка - то слово, знак или символ, используемый говорящим; означаемое – не объекты и вещи, а значение того, по поводу чего говорит тот, кто держит речь, наделенный способностью понимания и созерцающий; А – Другой, тот с которым говорят, кто присутствует в коммуникации как признанный, но не познанный; а – другое, совпадающее в каждом человеке с его собственным Я – источником всякого знания, в котором нет речи. Означающее выступает следствием означаемого, но при этом между ними существует некая преграда, нуждающаяся в преодолении. Преграда заключается в том, насколько означающее близко к означаемому, насколько оно способно дать верную информацию и представление об означаемом. Означающее приносит смысл в выражения, фразы, а метонимия и метафора являются примерами проникновения смысла означаемого через означающее. Следовательно, необходима не только циркуляция в обществе информации об архетипах, как способа развития общества, к чему призывал К.Г.Юнг, но важна и вербализация этой информации. Одновременно с этим К.Г.Юнг обратил особое внимание на важность чуткости каждого человека к архетипической символике и во внутренней, и во внешней жизни, и к значимости воспроизведения символов в обыденной жизнедеятельности людей. Следовательно, перед психологией образования неизбежно встает проблема: превратить непроявленную глубинную бессознательную психологическую реальность субъекта, в осознаваемый им способ собственного бытия и в преподавании, и в учении.

УДК 332

Хусаинова С.В.

к.э.н., доцент, кафедры «Экономика и менеджмент»

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: husainovasv@mail.ru

**УПРАВЛЕНИЕ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: СИСТЕМА
И ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОРГАНОВ
ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ**

Аннотация: Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Сегодня

законодательно выделены и закреплены уровни управления образованием – федеральный, субъектов федерации (региональный), местный (муниципальный), а также уровень образовательных учреждений. При этом региональный уровень управления образованием, юридически закрепляет и методически конкретизирует централизованно внедряемые новации, а муниципальный уровень обеспечивает сочетание отраслевых и территориальных интересов в решении вопросов развития муниципальных образовательных учреждений и всей системы образования территории.

Ключевые слова: образование, управление, экономика, экономика образования, управление в сфере образования.

Khusainova S.V.

candidate of Economics, associate Professor
of the Department "Economics and management"

FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail: husainovasv@mail.ru

MANAGING EDUCATION: THE SYSTEM AND THE LEGAL STATUS OF EXECUTIVE BODIES

Abstract: The role of education at the present stage of development of Russia is determined by the objectives of its transition to democracy and the rule of law, market economy, the need to overcome the danger of backlog of the country from the world tendencies of economic and social development. Today, the legislatively dedicated and secured levels of management education – Federal, Federation subjects (regional), local (municipal) and the level of educational institutions. Regional management of education, legal approval and methodically specifies the centrally implemented innovations and the municipal level provides a combination of sectoral and territorial interests in the development issues of municipal educational institutions and the entire education system of the territory

Keywords: education, management, Economics, Economics of education, management in education.

В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. При этом необходимы широкая поддержка со стороны общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, глубокая и всесторонняя модернизация образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования.

Основные принципы образовательной политики в России определены в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года.

Под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом.

Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на: обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие

общества; укрепление, совершенствование правового государства. Своим содержанием образование должно обеспечивать: адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.

В понятие системы образования входит совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих ее элементов, включающая: преемственные образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности; сеть реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органы управления образованием и подведомственные им учреждения и организации.

Образование сегодня является одним из приоритетных направлений в реформировании социально ориентированных сегментов государственной (публичной) деятельности. «Вектор» этих процессов направлен на оптимизацию общественных отношений, реализующих основные элементы общественно-управленческих механизмов обеспечения эффективной деятельности образовательных учреждений.

Основой соответствующих преобразований служат элементы построения государственной системы контроля и надзора в сфере образования. Нормативную основу преобразований представляет Федеральный закон от 20 апреля 2007 г. N 56-ФЗ, которым вносятся изменения и дополнения в действующее образовательное законодательство (Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-1 «Об образовании» [1] и Федеральный закон от 22 августа 1996 г. N 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»[2]), в части компонентов (процедур) оценки и контроля качества образования.

Государственное управление в области образования осуществляют Министерство образования и науки Российской Федерации и находящиеся в его ведении Федеральная служба по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Федеральное агентство по науке и инновациям и Федеральное агентство по образованию.

В субъектах Российской Федерации создаются органы управления образованием.

Министерство образования и науки Российской Федерации является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности, развития федеральных центров науки и высоких технологий, государственных научных центров и наукоградов, интеллектуальной собственности, а также в сфере воспитания, опеки и попечительства над детьми, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся и воспитанников образовательных учреждений.

К основным функциям Министерства образования и науки Российской Федерации относится принятие нормативных правовых актов в области образования и науки. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в области образования и науки.

Основными функциями Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки является осуществление надзора и контроля за исполнением законодательства Российской Федерации в области образования, науки, научно-технической деятельности, аттестации научных и научно-педагогических кадров. Федеральная

служба осуществляет надзор за качеством образования в образовательных учреждениях и подготовки выпускников образовательных учреждений по завершении каждого уровня образования; за деятельностью советов по защите докторских и кандидатских диссертаций (диссертационных советов), а также ученых (научно-технических) советов образовательных учреждений, научных учреждений и организаций по вопросам присвоения ученых званий.

Федеральная служба осуществляет лицензирование и государственную аккредитацию образовательных учреждений и их филиалов, а также научных организаций (в сфере послевузовского и дополнительного профессионального образования). Она также осуществляет проверку деятельности образовательных учреждений и научных организаций.

К функциям Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки относится организация государственной аттестации научных работников, т.е. оценки квалификации научных работников, присвоения им ученых степеней и ученых званий. Во исполнение этой функции Федеральная служба осуществляет организационное и техническое обеспечение работы Высшей аттестационной комиссии, а также рассматривает вопросы присвоения ученых званий профессора по специальности и профессора по кафедре, доцента по специальности и доцента по кафедре, присуждения ученых степеней доктора и кандидата наук и выдает соответствующие аттестаты и дипломы установленного образца, а также рассматривает вопросы лишения (восстановления) указанных ученых званий и степеней. Федеральная служба также выдает разрешения на создание советов по защите докторских и кандидатских диссертаций (диссертационных советов), устанавливает их компетенцию и определяет перечни научных специальностей, по которым им предоставляется право приема к защите диссертаций.

Федеральная служба подтверждает, признает и устанавливает эквивалентность документов об образовании, ученых степенях и званиях, полученных за рубежом и в Российской Федерации, и выдает соответствующие документы.

Таким образом, последние изменения в образовательное законодательство призваны решить ряд принципиальных вопросов, связанных с необходимостью устранить нормативные коллизии, оптимизировать структуру и функции уполномоченных органов в области управления образованием. Общим итогом законотворческой деятельности является упорядочение многих механизмов, определение процедурных вопросов, устранение некоторых технических противоречий.

Список литературы:

1. Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-I «Об образовании» // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации от 30 июля 1992 г. № 30. ст. 1797.
3. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // СЗ РФ. 1996. № 35. ст. 4135.

УДК 378.146:004.42

Цой Н. В.

ст.преподаватель кафедры «Управление и качество образования»

АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»

институт повышения квалификации педагогических работников

по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан

E –mail:cny28@mail.ru, tsoy.n@orleu-edu.kz

**SMART – ТЕХНОЛОГИИ КАК АКТУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ**

ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация: Сегодня, в условиях внедрения электронного обучения и перехода к SMART-обучению в организациях образования Республики Казахстан, системный подход в формировании функциональной грамотности и новые технологии значительно меняют роль учителя, вызывают необходимость в создании новых педагогических приемов и новых подходов к системе повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: Smart-обучение, функциональная грамотность, обучение, Colar –Mix, Animoto, prezi.com, Google, Smart education, Smart-цели, концепция smart-обучения, ИКТ.

Tsoy N. V.

Senior teacher of department is Management and quality of education
Branch of JSC “National Center for professional development “Orleu”
institute for professional development of Zhambyl region

SMART - TECHNOLOGIES AS AN ACTUAL COMPONENT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS IS IN THE SYSTEM OF IN- PLANT TRAINING

Abstract: Today, with the introduction of e-learning and the transition to the SMART-learning in educational institutions of the Republic of Kazakhstan, systematic approach to the development of functional literacy and new technologies have significantly changed the role of the teacher, make it necessary to create new teaching methods and new approaches to the system of teacher training.

Keyworlds: Smart-learning, functional literacy, learning, Colar –Mix, Animoto, prezi.com, Google, Smart education, Smart-goals, concept smart-learning, ИКТ.

Современность ставит перед высшей школой Казахстана новые реальные задачи и решить их наш профессиональный долг, так как у нашего государства должна быть надежная опора - высокообразованные конкурентноспособные специалисты.

Конкуренция в высшем профессиональном образовании во всем мире разворачивается в трех сегментах: в первом - массовое профессиональное образование, обеспечивающее подготовку специалистов, квалификация которых отвечает принятыми в мире стандартами и способными работать с доминирующими на рынках технологиями, во втором – профессиональное образование, включенное в процесс исследований и разработок передовых технологий, конкурентных в глобальных рынках и в третьем – подготовка конкурентнонадежных кадров, способных управлять глобальными процессами.

Образование - стратегический ресурс, формирующий интеллектуальный капитал Республики Казахстан. Этим обусловлено определение образования в качестве одного из важнейших приоритетов государственной политики во всех стратегических документах развития. Целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

В программной статье «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» Президент Республики Казахстан Н.А.Назарбаев отметил, что «одним из ключевых факторов успеха всего модернизационного процесса страны является успешность обновления национальной системы образования».

Как отмечено в программе «Информационный Казахстан-2020», развитие современных ИКТ диктует темп и вектор развития образования: методики обучения

должны быть вариабельны, задания приближены к реальной деятельности, а преподаватели обязаны быть высокопрофессиональными, непрерывно повышать свою методическую и ИКТ-квалификацию. В противном случае влияние ИКТ на формирование человеческого капитала будет отрицательным.

Таким образом, ведущая роль информационно-коммуникационных технологий является ключевым фактором развития образования и развития человеческого капитала для устойчивого роста экономики республики Казахстан.

Современное общество XXI века находится на этапе смены технологической парадигмы. Информационные технологии, определившие образ и сущность XXI века, уступают место Smart-технологиям, открывающих новый путь развития - Smart-экономики, Smart-образования, Smart-общества.

Изменение среды обучения: переход к беспроводной сети, распространение умных терминалов, прогрессирование Smart-устройств, расширение Smart - работ (мобильного офиса) - это новое качество общества, в котором совокупность использования подготовленными людьми технических средств, сервисов и Интернета приводит к качественным изменениям во взаимодействии субъектов, позволяющим получать новые эффекты - социальные, экономические и иные преимущества для лучшей жизни. Среда Smart-обучения - это конвергенция ИКТ и инфраструктуры Интернета (слияние онлайн-распределения программного обеспечения и контента в форме мультимедиа). Ключевые аспекты современного Smart-обучения предполагают создание гибкой и открытой среды обучения: использование гаджетов, открытых образовательных ресурсов, системы управления. Основной причиной актуальности внедрения Smart-обучения является совершенствование существующей системы образования в соответствии с новыми требованиями Smart-экономики и Smart-общества. Основным направлением введения Smart-обучения является формирование информационно-коммуникационной и технологической компетентности педагогов в электронной среде. Соответственно в школе этой работой должны заниматься не только учителя информатики, но и учителя - предметники. Они должны выступать некими посредниками между Smart-обучением и другими педагогами и школьниками.

С внедрением Smart-обучения будут созданы условия для реализации провозглашенного ЮНЕСКО ведущего принципа образования XXI века «образование для всех» и «образование через всю жизнь» - «Life Long Learning (LLL)». Smart-обучение позволит повысить доступность образования педагогов «всегда, везде и в любое время», даст возможность самостоятельно развивать траекторию профессионального роста, приравняет уровень образования педагогов городских и сельских школ, откроет путь в международное образовательное пространство. В свете вышесказанного, в частности, перед учителями информатики и учителями предметниками возникает вопрос о том, как учить современного ученика в среде Smart learning. Оно должно быть легко управляемым, чтобы обеспечить организации образования и гибкость учебного процесса, и интегрированным с внешними источниками.

Необходимость развития интегрированной интеллектуальной образовательной среды основывается на достаточной степени развития Smart-технологий и интенсивности проникновения их в повседневную жизнь.

Повышение квалификации педагогических работников в ФАО НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Жамбылской области осуществляется с использованием современных компьютерных технологий и «облачных» сервисов. Обучение по данной программе позволит сформировать определенную готовность у учителей информатики и учителей предметников к реализации современной парадигмы образования XXI века. Иметь образовательный контент в свободном доступе для слушателей, обеспечение обратной связи преподавателей ИПК и слушателей, обмен знаниями между ними – это все относится к современным информационным технологиям. Но что дальше? Что люди

делают с этими технологиями, какой эффект получают? Эти вопросы лежат уже в разрезе Smart образования. Именно оно способно обеспечить максимально высокий уровень образования, соответствующий задачам и возможностям сегодняшнего мира, позволит молодым людям адаптироваться в условиях быстроменяющейся среды, обеспечит переход от книжного контента к активному. Концепция Smart-образования предполагающая гибкое обучение, наличие большого количества источников, максимальное разнообразие мультимедиа (аудио, видео, графика), способность быстро и просто настраивается под уровень и потребности слушателя.

Помимо этого, Smart-образование должно быть легко управляемым, легко обеспечивать гибкость учебного процесса, и быть интегрированным, то есть постоянно питающимся внешними источниками в интерактивной образовательной среде с помощью контента со всего мира, находящегося в свободном доступе к знаниям.

В основе концепции Smart обучения лежит идея индивидуализации обучения, что возможно лишь за счет создания преподавателем контента, нацеленного на конкретного слушателя. Этого возможно добиться лишь за счет управления академическими знаниями, когда каждый новый знаниевый объект идентифицируется и описывается. Массив подобных объектов позволит их комбинировать и тем самым создавать уникальный контент, удовлетворяющий потребности каждого слушателя. Оно позволит преподавателю не тратить время, связанное с технической разработкой курса. Он сможет воспользоваться уже существующим контентом, реализованным в виде модулей, описанных специальным образом. При этом открывает для педагогов новые возможности: делиться опытом и идеями, больше заниматься наукой, персонифицировать курс в зависимости от его задач и компетенций слушателя, экономить время, дорабатывая уже имеющийся контент, а не создавать его с нуля. Согласно концепции, данное обучение приобретает новые характеристики современный учебный курс. Он должен обеспечить одновременно и качество образования, и мотивировать слушателя к изучению. Заинтересовать современного слушателя, имеющего доступ к многочисленным электронным материалам, простым текстовым пособиям практически невозможно. Необходимо создание сценария всех учебных мероприятий курса, которые будут увлекать слушателя, побуждать его к творческой и научной деятельности. Учебные курсы должны быть интегрированными, то есть включать в себя и мультимедийные фрагменты и внешние электронные ресурсы. Smart-курс должен на 80% состоять из внешних источников, развиваться самостоятельно за счет подключений к различным каналам, позволять слушателям создавать контент. Современный курс – это траектория действий, среди которых чтение учебника занимает не более 20-30% времени. Этим же требованиям (гибкость, интеграция, индивидуальная траектория и др.) должен отвечать и Smart-учебник. Это комплексный учебный материал, создаваемый и обновляемый на основе использования технологических инноваций и Интернет-ресурсов, и содержащий систематическое изложение знаний в предметной области. Среди требований к технологиям создания smart-учебника лежит использование облачных технологий, расширенные возможности использования мультимедийных средств, интерактивность образовательных инструментов, автоматическая фильтрация по уровню освоения материала (рейтинг знаний), подписка на доступ и использование, групповая работа соавторов и читателей в интернет-пространстве, создание контента через личный кабинет слушателя. В свою очередь цель умного обучения заключается в том, чтобы сделать процесс обучения наиболее эффективным за счет переноса образовательного процесса в электронную среду. Именно такой подход позволит скопировать знания преподавателя и предоставить доступ к ним каждому желающему. Более того, это позволит расширить границы обучения, причем не только с точки зрения количества обучаемых, но и с точки зрения временных и пространственных показателей: Обучение станет доступным везде и всегда. Одним из условий перехода к умному электронному обучению является

переход от книжного контента к активному. Лишь знания в электронном виде можно передавать с наибольшей эффективностью. При этом знания должны располагаться в едином репозитории, предполагающем наличие интеллектуальной системы поиска. И простого размещения контента в подобном репозитории недостаточно чтобы он стал активным. Все знаниевые объекты должны быть взаимосвязаны с системой метаданных. Процесс информатизации современного общества обусловил необходимость разработки новой модели системы образования, основанной на применении современных информационно-коммуникационных технологий ИКТ

Нужны новые технологические решения, которые максимально бы облегчили труд учителя и помогли бы создавать оригинальные и эффективные программные разработки цифровых образовательных ресурсов. К этой группе решений можно отнести и программы **Prezi**, **Animoto**, **Диск Google**, **VideoScribe**.

С помощью Prezi можно создать интерактивную презентацию онлайн нового вида с нелинейной и многоуровневой структурой. Prezi.com — это социальный сервис, а значит, создаваться презентации могут коллективно, и это качество можно использовать при работе над совместными проектами.

Animoto – сервис для быстрого создания видеороликов из фото. Пользователи загружают фото со своего компьютера, со страницы Facebook, с iPhone на сайт Animoto и выбирают фоновую музыку. Программа сама работает режиссером и редактором, она анализирует фото и музыку и автоматически создает видео, которое движется в ритме музыки. Видеоролики делаются за несколько минут.

Программа VideoScribe. Рисованная презентация – это видео, в котором объекты и надписи прорисовываются карандашом. С помощью таких презентаций хорошо делать обзоры цифровых образовательных ресурсов, инфопродуктов, сервисов и для других целей.

Такие рисованные презентации создаются в программе VideoScribe, а скачать программу можно с сайта [Sparkol](#). Этот сервис англоязычный и поменял интерфейс сайта и программы.

Программа ColarMiX. Программа ColarMiX разработана компанией Puteko, которая на специальной раскраске воспроизводит в 3D – мультфильм рисунок. Как бы Вы не раскрасили рисунок, он будет воспроизводиться именно в той цветовой гамме, в которой изначально был раскрашен рисунок.

Программа ColarMiX превращает героев обычных раскрасок в трехмерные персонажи с анимацией.

Благодаря этому кроме тренировки мелкой моторики дети получают от творческого процесса еще больше радости. Чтобы добиться эффекта дополненной реальности, достаточно распечатать раскраски с сайта [colarapp.com](#).

Необходимо скачать эту программу PlayMarket. Затем с помощью программы ColarMiX на Вашем Smart устройстве и навести встроенную камеру на рисунок и как только рисунок станет синим цветом, немного подождать и воспроизведется проекция в 3D – мультфильм.

В итоге ребенок получает маленькое «чудо» - оживший рисунок.

Диск Google (англ. Google Drive) — облачное хранилище данных, принадлежащее компании Google Inc., позволяющее пользователям хранить свои данные на серверах в облаке и делиться ими с другими пользователями в Интернете. Поддерживается совместная работа над документами.

Создание облака слов в Tagxedo.com. Данный сервис позволяет создавать ассоциативный ряд из слов в рамках какой - либо темы. Ассоциации – это слова – образы, которые возникают при произношении какого – либо слова или изучаемого понятия. Этот сервис имеет возможность создания географических диаграмм (работа с картой) в документах Google.

Tagxedo превращает слова (известные речи, новостные статьи, слоганы и

тематики) в облака слов, оказывающие визуальное воздействие на пользователя. Онлайн-сервис Tagxedo.com настолько прост в применении, что даже если вы не владеете в совершенстве английским языком, разобраться в нем будет не сложно

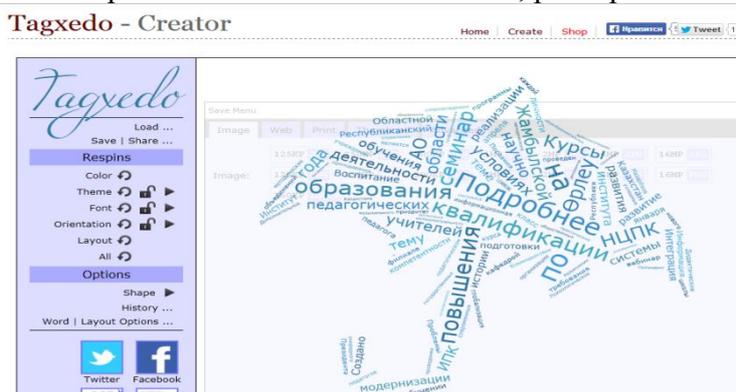


Рисунок 3. Использование сервиса облако слов

Приложение Plickers которое позволяет проводить фронтальные опросы с помощью одного мобильного телефона. Рассмотрим инструкции которые помогут любому учителю школы использовать Plickers. Также за год в приложении появился ряд замечательных нововведений: появились папки для группировки вопросов; появилась возможность добавлять картинку к вопросам; реализована функциональность очереди. Программа работает по очень простой технологии. Основу составляют мобильное приложение, сайт и распечатанные карточки с QR- кодами. Каждому ребёнку выдаётся по одной карточке. Сама карточка квадратная и имеет четыре стороны. Каждой стороне соответствует свой вариант ответа (A, B, C, D), который указан на самой карточке. Учитель задаёт вопрос, ребёнок выбирает правильный вариант ответа и поднимает карточку соответствующей стороной кверху. Учитель с помощью мобильного приложения сканирует ответы детей в режиме реального времени (для считывания используется технология дополненной реальности). Результаты сохраняются в базу данных и доступны как напрямую в мобильном приложении, так и на сайте для мгновенного или отложенного анализа. Для работы с программой plickers.com необходим один мобильный телефон под управлением iOS или Android с установленным приложением Plickers; один мобильный телефон у учителя под управлением; проектор с открытым сайтом Plickers в режиме Live View. Проектор в целом необязателен, но очень полезен, особенно для создания «вау-эффекта». Наличие мобильных телефонов у детей не нужно для использования программы Plickers.

Карточки. Карточки представляют собой простые распечатанные бумажки. Идеально - на картоне, в этом случае они прослужат дольше, это можно сделать на школьном принтере на обычной бумаге. Макеты карточек доступны для скачивания на официальном сайте. Есть 5 различных наборов. В любом наборе каждая карточка уникальна и имеет собственный порядковый номер. Это позволяет, например, выдать карточку конкретному ученику и отслеживать при необходимости его успехи, сделав опрос персонализированным. Если же вы не хотите знать результаты конкретного ученика, карточки можно раздавать случайным образом. Вот доступные на сайте наборы: Standard (стандартный): на один лист A4 влезает 2 карточки, всего - 40 различных карточек. Для 99% школ этого хватит. Expanded (расширенный): то же самое, что и выше, только карточек 63. Large Font (большие шрифты): варианты ответов A, B, C, D на карточках написаны существенно большим шрифтом. Это подходит, например, для маленьких детей, которым сложно читать мелкие буквы. Но в то же время это делает более лёгкой возможность подсмотреть ответ соседа. Large Cards (большие карточки): то же, что и стандартный набор, но сами карточки больше размером и на один лист помещается ровно 1 карточка. Всего их тут 40. Large Cards

Expanded (большие карточки расширенный набор): Large Cards плюс Expanded = 63, большие карточки размера А4. Для обычной школы стандартный набор является оптимальным выбором.

Интерфейс Web - приложения Plickers. Чтобы начать пользоваться Plickers, необходимо зарегистрироваться на сайте. После этого учитель попадает в интерфейс библиотеки. Вот что мы там видим:

Question (вопрос) - ключевая единица системы. Каждый вопрос содержит текст. К нему можно добавить картинку сам текст не должен быть очень длинным, чтобы вмещаться на экран компьютера при большом шрифте.

- тип ответа (варианты ответа и/или система правда/ложь);
 - ответы (их может быть не более четырёх).
- Правильный ответ выделяется галочкой.

Folder (папка) - группировка вопросов по определённой теме или признаку. Например, «теория эволюции» или «линейные уравнения». Позволяет проще ориентироваться в вопросах. Можно создавать папки внутри папок.

Class (класс) и Queue (очередь). После того, как сами вопросы подготовлены, из них нужно создать очередь для определённого класса. Один вопрос может использоваться сколько угодно раз в любом классе.

Чтобы создать класс, нажимаем на меню «Classes» сверху и на открывшейся странице нажимаем на кнопку «Add new Class».

Самый простой способ - называть классы по их реальному названию: 9а, 9б, 10а и т.п. Если у вас есть деление на группы, для каждой группы имеет смысл создать отдельный класс: 9а-1, 9а-2 и так далее.

После того, как классы созданы, возвращаемся в библиотеку (ссылка «Library» сверху) и добавляем вопросы в очередь к нужному классу. Для этого в интерфейсе вопроса (кнопка Expand в правом нижнем углу вопроса) есть кнопка «Add to Queue»

Очередь - это последовательность вопросов, которые вы хотите задать указанному классу на ближайшем уроке. После того, как вопрос задан, он исчезает из очереди. Разумеется, на следующий урок его можно добавить опять в очередь, если это необходимо. Эта концепция станет более понятной чуть ниже.

Итого, что у нас имеется на данный момент:

- Мы создали папки и вопросы в них.
- Мы создали классы, которым мы хотим задать вопросы.
- Мы добавили вопросы в очереди соответствующим классам.

Это - подготовительные шаги. Они займут в первый раз некоторое время, но в дальнейшем вам нужно будет только обновлять базу вопросов и составлять очередь. С опытом это будет занимать максимум несколько минут перед уроком.

Теперь переходим непосредственно к процессу опроса.

Процесс опроса. Для опроса очень желательно иметь проектор с подключенным к нему компьютером. На компьютере открываем сайт Plickers, логинимся там и нажимаем на ссылку сверху «Live view». Это специальный режим показа вопросов, которым можно управлять с вашего мобильного телефона. Собственно, сейчас нам и потребуется мобильный телефон.

В мобильном телефоне открываем приложение Plickers. На стартовом экране вам предложат выбрать класс:

Мобильное iOS-приложение Plickers: выбор класса. После выбора класса вам будет показана очередь вопросов, которую мы задали ранее. Заметьте: вопросы можно создавать непосредственно из приложения, нажав на этом экране кнопку Create. Также, если вы вдруг забыли добавить какой-либо вопрос к очереди, из приложения доступна библиотека, содержащая все вопросы.

Нажимаем на первый вопрос. Вот тут впервые происходит «магия»: как только вы выбрали вопрос на вашем мобильном телефоне, он автоматически отображается на

проекторе через режим Live view. То есть вам не нужно находиться у компьютера и переключать что-либо - всё управление ведётся с телефона.

Дети читают вопрос и поднимают с карточки с вариантами ответа. Учитель нажимает кнопку Scan внизу экрана и попадает в режим сканирования ответов.

Plickers в реальности. В этом режиме достаточно просто навестись на учеников телефонов приложение автоматически распознает QR-коды всех учеников сразу. При этом можно не бояться «считать» один код несколько раз - Plickers учтёт только один, самый последний ответ. Поэтому, кстати, ученик спокойно может поменять своё мнение «на ходу» - всё это учтено разработчиками программы. В приложении сразу же показывается базовая статистика распределения ответов. Справа внизу имеется кнопка для очистки статистики. Кнопка-галочка по центру внизу завершает данный вопрос и возвращает учителя в очередь вопросов. Далее - повторяем операцию для остальных вопросов.

На этом, собственно, основная инструкция и заканчивается. Кратко резюмируем последовательность действий:

1. Создаём вопросы.
2. Создаём классы.
3. Добавляем вопросы в очереди классов.
4. Открываем на компьютере сайт Plickers на вкладке Live View.
5. Выводим через проектор.
6. Раздаём детям карточки.
7. Открываем мобильное приложение Plickers.
8. Выбираем класс.
9. Выбираем вопрос.
10. Сканируем ответы.
11. Повторяем пп. 9-10 с остальными вопросами из очереди данного класса.
12. Анализируем результаты статистики.
Как можно использовать Plickers?
 1. Фронтальный опрос в конце урока.
Цель - понять, что дети усвоили за урок, а что нет.
 2. Фронтальный опрос в начале урока по предыдущему уроку и/или урокам.
Цель - понять, что усвоилось, а что нужно повторить.
 3. А/В-тестирование подачи материала.

Цель - выяснить, как лучше рассказывать детям тот или иной материал. Берём два класса (или две группы). Рассказываем им один и тот же материал, но по-разному. В конце урока проводим фронтальный опрос и сравниваем результаты.

4. Проведение тестов / проверочных работ.

При правильной подготовке проверочные работы можно проводить в формате Plickers. Результаты будут доступны сразу, без необходимости проверки и/или наличия смартфонов / компьютеров у детей.

5. Анализ работы учителя в динамике.

Результаты можно и нужно показывать администрации, которая может контролировать процесс усвоения знаний учащимися. Plickers позволяют реализовать непрерывный мониторинг знаний детей, который занимает не более нескольких минут от урока.

Самое главное в этом всё - начать. Использование Plickers на уроке позволяет учителю упростить себе жизнь и улучшить обратную связь между собой и классом. Для детей это приложение - своего рода развлечение, позволяющее немного отвлечься от рутинных уроков и в игровой форме отвечать на вопросы. Самое главное, что Plickers - это очень простая технология, которая не требует практически ничего и любой учитель может начать применять хоть завтра.

Наличие современного компьютерного и программного обеспечения, оптимальная и рациональная организация учебной и учебно-методической работы позволяют повышать мотивацию и качество подготовки слушателей, так как теоретическая подготовка преподавателей в области применения ИТ в обучении повышается, а также совершенствуются практические навыки владения прикладным программным обеспечением. Следовательно, круг приобретенных компетенций педагогов становится шире и соответствует требованиям современного образования.

Овладение новыми информационными технологиями требует от преподавателей внесения соответствующих изменений в учебный процесс, связанных с пересмотром традиционных методов, технологий и средств обучения, а иногда и с созданием принципиально новых моделей обучения и разработки отдельных учебных дисциплин.

Список литературы

1. Послание Президента Республики Казахстан-Лидера Нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан -2050» - новый политический курс состоявшегося государства». 14.12.2012
2. Smart Learning Programme for Specialists of the Republic of Kazakhstan (Professional development for teacher based on Smart Learning) Korea Soongsil University, 14.05-23.05.2014
3. Методика организации повышения квалификации педагогов в условиях внедрения системы электронного обучения / Ахметова Г.К., Караев Ж.А., Мухамбетжанова С.Т. // Алматы АО НЦПК "Өрлеу", 2013.
4. Революция в обучении : научить мир учиться по-новому : пер. с англ. / Гордон Драйден, Джаннетт Вос. - М. : Парвинэ
5. Россия на пути к Smart обществу / Под ред. Н.В.Тихомировой, В.П.Тихомирова. - М.: НП «Центр развития современных образовательных технологий», 2012.

УДК 337 (075.8)

Шагивалеева Г. Р.¹, Бильданова В. Р.²

¹к.псх.н., доцент кафедры психологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга E-mail: guzel-shagivalee@mail.ru

²ст. преподаватель кафедры психологии
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: bildanova56@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию выраженности компетентности у современных студентов как важному условию их профессиональной подготовки. В работе обосновывается актуальность исследования, рассматриваются социально-профессиональные компетенции. Большое значение уделяется социальным, познавательным, операционным и специальным компетенциям.

Ключевые слова: Компетенция, компетентность, социальные компетенции, познавательные компетенции, операционные компетенции, специальные компетенции.

Shagivaleeva G. R.¹, Bildanova V.R.²,

¹ candidate of Sciences (Psychology), associate Professor,
the Department of Psychology, E-mail: guzel-shagivalee@mail.ru

²senior Lecturer, the Department of Psychology
Elabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University E-mail:
bildanova56@mail.ru

THE COMPETENCE BUILDING APPROACH AS AN IMPORTANT CONDITION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Abstract: His paper investigates the severity of competence in modern students as an essential condition of their training. In the paper the relevance of the study is justified, social and professional competence are considered. Great importance is given to the social, cognitive, operational and special competencies.

Keywords: Competency, competence, social competence, cognitive competence, operational competence, special competence, systematic approach, personal and professional development, self-actualization.

Современный этап развития мирового сообщества характеризуется стремительно разворачивающимися инновационными процессами, причём инновации всё более приобретают статус генерального индикатора культурного развития. Условием прогресса становится готовность общественного и индивидуального сознания к переменам во всех сферах жизни социума и принятия нового как ценности. С позиций новой социокультурной парадигмы личность рассматривается как активный субъект, способный воздействовать на социальное развитие, создавать новое пространство жизни, духовный мир науки, культуры, нравственные нормы, задавать новые направления общественного развития.

Происходящие в России в последнее десятилетие развитие рыночной экономики, модернизация структуры и содержания высшего профессионального образования породили принципиально новые требования к организации подготовки специалистов в вузах.

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, ясно прописано, что «стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач. Первая задача – обеспечение инновационного характера базового образования, в том числе: обеспечение компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений» [4, с.42].

«...Компетентностный подход характеризуется как системный. Это утверждение предполагает, что компетентностный подход рассматривается как системное образование и, что самое главное, имеет в качестве объекта приложения также системное явление (в данном случае – образовательный процесс), что в другом (общепедагогическом) контексте отмечалось Н.В. Кузьминой, В.А. Слостениным и многими другими исследователями образования (Н.А. Селезневой, А.И. Субетто, В.Д. Шадриковым и др.)» [7, с. 22].

«Компетентностный подход по сути своей есть системный подход. Речь идет о том, что когда совокупность всех характеристик (компетенций) выпускника рассматривается как единое целое, это приобретает иное качество, чем качество просто суммы характеристик (имеет место «сверхсуммарный эффект»)» [7,с.11]. В отечественной педагогике и психологии компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Э.Ф. Зеера, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской, В.И. Байденко, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, В.А. Кальней, А.М. Новикова, М.В. Пожарской, С.Е. Шишова, А.В.

Хуторского и др.

Компетентностный подход – приоритетная ориентация на цели, которые включают обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, развитие индивидуальности. Компетентность и компетенция выступают в качестве инструментальных средств.

Б.Н. Герасимов определяет компетентность как «способность специалиста решать типовые задачи в какой-либо профессиональной области» [3, с. 66]. При этом важно, что «компетентный специалист не только успешно справляется с любыми заданиями, но и способен передать опыт решения подобных задач другому, например, новичку или специалисту, который никогда не сталкивался с подобными заданиями».

Реализация компетенций происходит при выполнении разнообразных видов деятельности, которые позволяют студенту решать теоретические и практические задачи.

Целью нашего исследования является изучение выраженности социально-профессиональных компетенций будущего специалиста.

Компетенции – способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Компетенции – способности человека реализовывать на практике свои компетенции. Компетенции формируются в процессе образования, в результате практического опыта, эффективного поведения в определенных жизненных ситуациях, в профессиональной деятельности. В итоге компетенции должны отражать интегративные характеристики качества подготовки выпускника, выступают категорией образования [7, с. 364].

Под социальной компетенцией Р.Вундерер и П.Дик подразумевают способность (умение) и готовность (желание) людей относиться к себе и своим партнерам конструктивно, независимо, со стремлением к сотрудничеству и с учетом сложившейся ситуации [2, с. 106].

Под профессиональной компетенцией Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы их выполнения в профессиональной деятельности [7, с.24].

Для эмпирического исследования была использована методика «Экспертная оценка социально-профессиональных компетенций» [6]. Выборку составили 120 студентов первого и пятого курсов.

Нами была выявлена выраженность социальных, познавательных, операционных, специальных компетенций.

Социальные компетенции включают в себя способность к ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным, на достижение поставленных целей.

Анализируя полученные результаты тестирования студентов первого и пятого курса, мы выявили, что выраженность социальных компетенций имеет различную выраженность, представленных в таблице 1.

Исходя из полученных результатов исследования можно сделать общий вывод, что иерархия социальных компетенций у студентов первого и пятого курса выражена следующим образом: умение работать в команде (73%), способность к сотрудничеству (64%), быть стойкими перед трудностями (63%), проявление эмоциональной устойчивости в ситуациях социально-профессиональной напряженности (63%), подчинение личных интересов группе (62%), проявление терпимости к мнениям и позициям других людей (60%), умение улаживать конфликты и разногласия (56%). Эти полученные данные могут служить источниками для дальнейшей практико-ориентированной работы со студентами. Познавательные компетенции – готовность к систематизации и оценке учебно-профессиональной информации, готовность к дальнейшему повышению профессиональной квалификации.

Таблица 1
Выраженность социальных компетенций

Социальные компетенции	1 курс	5 курс
Способность к сотрудничеству	46 %	82%
Умение улаживать конфликты и разногласия	36%	76%
Проявление эмоциональной устойчивости в ситуациях социально-профессиональной напряженности	43%	83%
Проявление терпимости к другим мнениям и позициям	40%	80%
Стойкость перед трудностями	53%	73%

Таблица 2
Выраженность познавательных компетенций

Познавательные компетенции	1 курс	5 курс
Умение переносить освоенные способы учения в новые ситуации	53%	93%
Устанавливать межпредметные связи	40%	80%
Определять индивидуальный тип учения	53%	73%
Быть готовым к учению	46%	83%
Находить источники информации	27%	77%
Правильно обращаться с аудиторной техникой	35%	70%
Концентрироваться на учебе или работе	37%	87%

Результаты, представленные в таблице, демонстрируют выраженность познавательных компетенций. Наиболее значимыми из познавательных компетенций для студентов являются: умение переносить освоенные способы учения в новые ситуации (73%), быть готовым к учению (64%), определять индивидуальный тип учения (63%), концентрироваться на учебе или работе (62%), устанавливать взаимосвязь межпредметных знаний (60%), находить источники информации (52%), правильно обращаться с аудиторной техникой (52%).

Операционные компетенции – способность и готовность к целеустремленному и планомерному выполнению профессиональных заданий на основе освоенных методов работы, способов мышления.

Таблица 3
Выраженность операционных компетенций

Операционные компетенции	1 курс	5 курс
Нахождение методов решения проблемы	60%	80%
Умение противостоять неуверенности и неопределенности	65%	80%
Оценивание реальности и возможности решений проблемы	63%	73%
Выявление проблемы	65%	73%
Оценивание и корректирование планов	36%	66%
Умение принимать решения и осуществлять решения	23%	73%

В качестве наиболее важных операционных компетенций для своей будущей профессии студенты отметили: уметь противостоять неуверенности и неопределенности (72%), находить методы решения проблемы (70%), выявлять проблему (69%), оценивать реальность и возможность решения проблемы (68%), оценивать и корректировать планы (51%), уметь принимать решения и осуществлять решения (48%).

Специальные компетенции – способность самостоятельно решать возникающие задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм.

Таблица 4
Выраженность специальных компетенций

Специальные компетенции	1 курс	5 курс
Применение знаний и умений на практике	61%	98%
Использование профессиональной терминологии	39%	90%
Проявление, обладание профессиональной активностью	46%	85%
Обеспечение качества выполняемой работы	52%	72%
Умение использовать новые технологии информации и коммуникации	67%	90%
Правильно выбирать методы работы	49%	79%

В группе специальных компетенций на первое место студенты поставили: применять знания и умения на практике (80%), умение использовать новые технологии информации и коммуникации (79%), обладать профессиональной активностью (65%), использовать профессиональную терминологию (64%), обеспечивать качество выполняемой работы (62%), правильно выбирать методы работы (64%).

Мы выявили выраженность компетенций у студентов, которые обеспечивают продуктивность различных видов деятельности и не могут быть изолированы от конкретных условий ее реализации. Диагностика и компетенций важна как на начальном этапе обучения, так и в конце вузовского обучения.

Профессионально-педагогическая деятельность включает в себя диагностику профессиональной направленности, личностно ориентированное профессиональное обучение, социально-профессиональное воспитание, внеучебную воспитательную работу. Проводя самодиагностику личностных качеств, студент первого курса может наметить пути реализации, формирования себя как личности. Студент с первого курса должен понять, осознать, что устойчивое желание работать по избранной профессии, стремление реализовать себя в ней, применять свои знания, способности, отражают выраженность профессиональной направленности личности.

Профессиональное образование – важное условие достижения социально-экономических целей обновления общества, где огромную роль играет личностно ориентированное обучение. Компетентностный подход должен обеспечивать как личностное, так и профессиональное развитие специалистов, способствовать повышению уровня их социально-профессиональной мобильности, конкурентоспособности в различных сферах производственной деятельности.

Существенные перемены в образовании предполагают кардинальные изменения профессионального сознания будущего специалиста. Подготовка компетентного специалиста становится все более актуальной проблемой.

Список литературы:

1. Боярский Е.А. Компетенции: от дифференциации к интеграции //Высшее образование сегодня. 2007. N 1. С. 8–11.

2. Вундерер В., Дик П. Ключевая роль социальной компетенции в концепции сопредпринимательства //Проблемы теории и практики управления. 2003. N 5. С.15-24.
4. Герасимов Б.Н. Компетентность и профессионализм управленцев: монография. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2011. 128 с.
3. Инновационная Россия – 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года) Минэкономразвития России, Москва, 2010. С.105.
5. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования //Высшее образование в России. 2005. N 4. С. 23-30.
6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М. Психология профессионального образования: практикум: учебное пособие. М.: Издательский центр Академия, 2008. 144 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. М.: Издательский центр Академия, 2009. 384 с.
8. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования //Высшее образование. 2006. N 8. С. 21–26.
4. Камалеева А.Р. Механизм формирования основных естественнонаучных компетенций студентов-гуманитариев //Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. N 12. С. 54-70.
5. 10.Камалеева А.Р. Технология формирования у обучаемых самообразовательных измерительных и экспериментальных умений и навыков //Вестник Челябинского педагогического государственного университета. 2010. N 2. С. 122-130.

УДК 811.411.21'243

Шайхуллин Т. А.

д.филол.н., зав. кафедрой филологии и страноведения

ЧУВО «Российский исламский институт» Россия

E-mail: ctimur2008@yandex.ru

**ВКЛАД АКАДЕМИКА М.И. МАХМУТОВА В РАЗВИТИЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОМ
ИСЛАМСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Аннотация: В статье рассмотрены особенности деятельности академика Мирзы Исмаиловича Махмудова на кафедре филологии и страноведения Российского исламского университета и его роль в развитии и становлении методологии преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: Методика, иностранные языки, кафедра, мышление, учебник, словарь.

Shaikhullin T. A.

Doctor of philological sciences Head of the philology and country studies chair

Russian Islamic University

E-mail: ctimur2008@yandex.ru

**ACADEMICIAN M.MAKHMUTOV'S CONTRIBUTION TO THE
DEVELOPMENT OF PHILOLOGICAL EDUCATION IN RUSSIAN ISLAMIC
UNIVERSITY**

Abstract: The article presents the peculiarities of scientific activities of academician Mirza I.Makhmutov at the philology and country studies chair in Russian Islamic University and his role in the development and establishment of methodology of foreign language teaching.

Keywords: methodology, foreign languages, chair, way of thinking, textbook, dictionary.

Махмутов Мирза Исмаилович – арабист и тюрколог, выдающийся педагог, один из основоположников проблемного обучения, общественный деятель, академик Российской Академии образования и Академии наук Республики Татарстан, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, человек энциклопедического ума и огромной эрудиции.

Мы попытаемся осветить одну из сфер широкой и многогранной деятельности М.И.Махмутова, его работу на кафедре филологии и страноведения в Российском исламском университете.

В феврале 2004 года в РИУ была организована кафедра филологии и страноведения под руководством Мирзы Махмутова. Следует отметить, что до этого времени в РИУ работали преподаватели-филологи, получившие в основном высшее образование за рубежом, владеющие преподаваемыми дисциплинами, но не имеющие достаточной научно-теоретической базы. Мирза Исмаилович с первых дней работы кафедры буквально «зарядил духом научности всех ее преподавателей и сотрудников. Стала проводиться научно-исследовательская работа с преподавательским составом кафедры по актуальным педагогическим, филологическим и культурологическим проблемам. Каждую неделю проводились заседания кафедры и семинары, на которых обсуждались актуальные вопросы. Следует отметить, что сам М.Махмутов читал курс лекций по страноведению, в основе которых лежит фундаментальный труд ученого «Мир ислама» [2]. Результат такой работы не заставил себя долго ждать. Большинство преподавателей кафедры стали выступать с научными докладами на семинарах и конференциях, занялись диссертационными исследованиями.

На данный момент кафедра филологии и страноведения продолжает развиваться, основываясь на опыте, заложенном М.И. Махмутовым. На кафедре осуществляется преподавание арабского, английского, русского языков и смежных с ними дисциплин. Основное направление кафедры, сформулированное Мирзой Исмаиловичем, – это разработка оригинальной методики преподавания иностранных языков, направленной на развитие мышления студентов и поднятие их творческого потенциала с использованием положительного инновационного зарубежного опыта. На кафедре работают четыре доктора филологических наук и десять кандидатов наук. Все преподаватели вовлечены в научно-исследовательскую деятельность. Научный потенциал кафедры постоянно растет. Создаются новые монографии, учебники, учебные пособия и практикумы. Преподаватели кафедры регулярно публикуются в сборниках научных трудов, рецензируемых ВАК РФ, а также входящих в системы РИНЦ и СКОПУС, участвуют в научно-практических конференциях, проводят различные культурно-практические мероприятия, такие, как день культуры мусульманских народов, Всероссийская олимпиада по арабскому языку и т.д. Следует отметить, что с 2008 года преподаватели кафедры принимают непосредственное участие в организации и проведении Казанского международного фестиваля мусульманского кино.

Кафедра филологии и страноведения является выпускающей кафедрой по направлению «45.03.02 – Лингвистика, профиль: Теория и практика преподавания иностранных языков и культур» (бакалавр). Летом 2015 года состоялся третий выпуск данного направления очной формы обучения и второй заочной. Также осенью 2015 года осуществился первый набор студентов по направлению «45.04.02 – Лингвистика, профиль: Теория и практика преподавания иностранных языков и культур» (магистр). Следует отметить, что на данных направлениях арабский язык преподается в качестве первого иностранного. Все это, безусловно, выдвигает РИУ на передовые позиции в качественном обучении арабскому языку в современном образовательном пространстве не только на региональном, но и на всероссийском уровне.

На кафедре бережно сохраняются научно-педагогические традиции, заложенные её первым заведующим – академиком М.И. Махмутовым. Под его редакцией нами был разработан и издан Учебно-методический комплекс по преподаванию арабского языка. Построение предлагаемого УМК базируется на сравнительно-сопоставительном анализе преподавания арабского языка в России и арабских странах. В УМК использованы принципы преемственности и проблемности, последний в определенной степени гарантирует не только развитие памяти, но и развитие мышления обучающихся. Преподаватели кафедры регулярно ведут работу по усовершенствованию данного УМК. Предлагаем ознакомиться с новейшей версией его содержания.

Учебник арабского языка. Часть I (начальный уровень) [1]

Учебник состоит из вводно-фонетического курса, прописи и 8 разделов, каждый из которых включает тексты разных жанров и стилей, вводящие определенный лексический и грамматический материал. В отобранных текстах учтены требования к ним: отражены как отечественные реалии, так и особенности культуры и менталитета арабов, присутствует новизна и информативность, способные вызвать у обучаемых естественную эмоциональную реакцию. В каждом разделе представлен теоретический блок с новыми лексическими, фразеологическими и грамматическими оборотами, комментариями и объяснениями, а также разнообразные тестовые и проблемные упражнения, направленные на выработку навыков и умений по всем видам речевой деятельности. В каждом разделе в качестве дополнительного материала представлены суры из Корана, а также коранические фразеологизмы, переведённые на русский язык. В конце учебника приведены таблицы спряжений разновидностей пород арабских глаголов в прошедшем, настояще-будущем временах, а также в усечённом, сослагательном и повелительном наклонениях. Важной особенностью данного учебника является прилагаемый аудиодиск в формате MP3. Тексты каждого урока читают носители арабского языка.

Учебник арабского языка. Часть II (средний уровень) [7]

Учебник состоит из 8 разделов, каждый из которых включает тексты разных жанров и стилей, вводящие определенный лексический и грамматический материал. Эти разделы включают следующие темы: «Каникулы. Свободное время. Отдых», «Распорядок дня», «Здоровье. Болезни и лечение», «Жильё. Обстановка квартиры», «Современный комфорт», «Погода». В отобранных текстах учтены требования к ним: отражены как отечественные реалии, так и особенности культуры и менталитета арабов, присутствует новизна и информативность, способные вызвать у обучаемых естественную эмоциональную реакцию. Каждый раздел учебника представлен теоретическим блоком с новыми лексическими, фразеологическими и грамматическими оборотами, комментариями и объяснениями, а также разнообразными тестовыми и проблемными упражнениями, направленными на выработку навыков и умений по всем видам речевой деятельности. В конце учебника приведены таблицы спряжений разновидностей «неправильных» арабских глаголов в прошедшем, настояще-будущем временах, а также в усечённом, сослагательном и повелительном наклонениях. В каждом разделе в качестве дополнительного материала представлены суры и фразеологизмы из Корана с эквивалентами в русском языке. В предлагаемом учебнике в полной мере представлен аппарат ориентировки. В качестве иллюстративно-вспомогательного материала приведены различные виды арабских почерков, рисунки и фотографии к текстам, направленные на повышение мотивации обучаемых и развитие их творческой активности.

Важной особенностью данного учебника является прилагаемый аудиодиск в формате MP3. Тексты каждого урока читают носители арабского языка.

Практический курс арабского языка (продвинутый уровень) [4]

Предлагаемое учебное пособие состоит из 15 глав, каждая из которых включает

тексты разных жанров и стилей, вводящие определенный лексический материал. В стихах и поэмах, приведённых в учебном пособии, отражены образцы арабского стихотворения лирического, философского и патриотического содержания. Тексты насыщены пословицами и поговорками, устойчивыми словосочетаниями и афоризмами, образцами национального юмора арабов и др. Все это направлено на повышение уровня мотивации обучающихся, их интереса и познавательной активности. В отдельном разделе приводится материал для воспитательной работы: о положении женщины в арабском мире, о правах женщины и т.д.

Студентам в начале рекомендуется прослушать, потом прочитать незнакомый текст про себя и, не пользуясь словарем, попытаться его понять. Таким образом, понимание текста происходит при актуализации прошлых знаний, связывании их с новой информацией, полученной при прослушивании и чтении. Затем необходимо подробно разобрать каждый текст. Преподавателем рекомендуется по возможности представлять новую лексику беспереводными способами: приведением синонимов и антонимов, использованием словообразовательной цепочки, объяснением на арабском языке и т.д., и только в крайнем случае использовать перевод. После этого, перед тем как перейти к упражнениям, студентам желательно несколько раз прослушать и прочитать текст, заучив новые слова и словосочетания.

В каждой главе параллельно с текстами приводятся многочисленные упражнения, как тестовые, так и проблемного содержания, нацеленные на закрепление лексического материала и формирование умений и навыков во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письменной речи.

В каждой главе пособия приводятся упражнения на составление диалогических и монологических высказываний; интерес представляет организация разных форм обучения: индивидуальная, парная, групповая и коллективная работа студентов; проблемы ставятся в основном для обучения самостоятельно высказывать свои мысли и логично аргументировать их. Например, тема для высказывания: «Один твой друг утверждает, что всё свободное время нужно отдыхать, другой же напротив, придерживается мнения, что время существует лишь для работы или учёбы. Какова твоя точка зрения и почему?»

В конце каждой главы считается обязательным написание сочинения, отражающего восприятие студентами основных положений главы. Таким образом, практикуется обучение письменной речи на материале творческих проблемных тем для сочинений. Например, в конце главы, посвящённой арабской женщине студентам предлагается описать положение женщины в их краю, сопоставив с положением женщины в арабских странах и выразить при этом своё мнение. Студенты также знакомятся с разными видами арабского почерка и особенностью печатных шрифтов.

Практический курс содержит обширный материал по лингвострановедению: включены материалы по географии, истории арабских стран, приведены образцы литературных произведений разных стилей и т.д.

Важной особенностью данного практического курса является то, что к нему прилагается аудиодиск, на котором носителями языка из различных арабских стран (Сирии, Туниса, Ливана) начитан каждый текст учебного пособия.

Морфология арабского языка [3]

Построение предлагаемого учебного пособия по морфологии арабского языка базируется на сравнительно-сопоставительном анализе методики преподавания арабского языка в России и в арабских странах. Учебное пособие состоит из 22 уроков, каждый из которых включает в себя примеры, комментарии, правила и упражнения для закрепления грамматических навыков и умений. С каждым уроком правила постепенно усложняются в соответствии с уровнем предыдущего усвоения материала. Презентация грамматического материала осуществляется индуктивным способом, то есть от примеров – к правилам. В начале пособия все комментарии и правила приведены как на

русском, так и на арабском языках. По мере усвоения грамматического материала обучающимися происходит постепенный переход к формулировкам комментариев, правил и условий к упражнениям на арабском языке. Тем самым создаются объективные условия к усвоению грамматической терминологии на арабском языке.

Синтаксис арабского языка [5]

Предлагаемое учебное пособие по изучению синтаксиса арабского языка состоит из 29 уроков, каждый из которых включает в себя примеры, комментарии, правила и упражнения для закрепления грамматических навыков и умений.

При составлении данного пособия применён положительный опыт преподавания арабского языка как иностранного в вузах арабских стран. Используются такие известные во всём мире учебники, как «Ан-Нахву Аль-Арабий Аль-Вадых», «Аль-Китабу Аль-Асасий», «Аль-Арабийа Аль-Муасара» и др.

В первой части пособия все правила, комментарии и условия к упражнениям переведены на русский язык. В пособии использован индуктивный способ презентации грамматического материала.

Немаловажной особенностью данного пособия является то, что в большинстве уроков приведён образец грамматического разбора предложений.

В конце предлагаемого учебного пособия прилагается небольшой словарь арабских грамматических терминов, переведённых на русский язык.

Словарь синонимов и антонимов арабского языка [6]

Словарь составлен нами под редакцией академика М.И.Махмутова. Рецензенты: Генеральный директор Всеарабской Организации по вопросам образования, культуры и науки доктор Монжи Буснина; декан факультета арабского языка института живых языков имени Бургибы при университете Аль Манар Тунис доктор Захия Гавси.

В своей работе составители использовали отечественный и зарубежный опыт составления словарей, а также такие известные в научных кругах арабские толковые словари, как «Аль-Мунжид аль-абжадий», «Лисан аль-араб», «Аль Мунжид фи аль-люга ва аль-адаб ва аль-улюм» и др.; двуязычные словари, такие, как арабско-русский, русско-арабский, арабско-английский, арабско-татарский словари; грамматики арабского языка («Ан-Нахву аль-арабий аль-вадых», «Илму с-сарф» и др.); учебники по стилистике арабского языка («Аль-Баляга аль-вадыха» и др.), учебники арабского языка для неарабов («Аль-Китабу аль-асасий», «Аль-Арабия аль-муасара» и др.), а также многочисленные литературные произведения и образцы арабского народного творчества.

Нами использован беспереvodный способ семантизации лексики. Поиск и размышления ведут к активизации мышления, что способствует процессу более прочного творческого усвоения новых знаний.

Следует отметить, что наряду с принципом проблемности (основа развития мышления) реализуется принцип преемственности, так как к словам приводятся синонимические и антонимические ряды, благодаря чему пользователь проводит параллели между ранее изученными словами и новыми.

Однокоренные слова располагаются в непосредственной близости друг от друга, а не разбросаны по всему словарю, что обуславливает оригинальную структуру изложения материала (данная особенность значительно облегчает пользование словарём). К каждому слову даётся иллюстрация, раскрывающая тонкости его значения в контексте, приводятся примеры его использования. В качестве примеров приводятся:

~ образцы поэтических произведений. Используются образцы классиков арабской литературы (более 180 авторов), начиная от поэтов доисламского периода (например: Аль Мутанабби, Имруу аль Кайс и др.) до современных поэтов (например: Абу Касим Шаби, Низар Каббани и др.);

~ арабские пословицы и устойчивые словосочетания (около 250), наиболее трудные из которых объясняются;

~ примеры из простых предложений, которые способствуют развитию навыков применения слова в конкретной языковой ситуации.

Приведены тематические группы слов, оснащённые иллюстрациями: сведения из географии арабских стран, медицины, техники, флоры и фауны, истории, культуры, что, несомненно, даёт возможность пополнить активный лексический запас студентов по определённому профилю, а также способствует повышению мотивации изучения арабского языка и формированию межкультурной коммуникации.

Словарь снабжён справочником по арабской грамматике, таблицами спряжений глаголов, таблицей числительных в связи с исчисляемыми, а также справочником по стилистике арабского языка, что, на наш взгляд, является особенно ценным, так как арабский язык отличается множеством стилей, позволяющих показать красоту и выразительность речи. Представлен лингвострановедческий материал (названия стран, столиц и населения арабского мира, а также ведущие мировые и арабские организации).

Все учебные материалы представленного учебно-методического комплекса успешно апробированы и внедрены в учебный процесс в различных вузах г. Казани.

В заключении следует отметить, что отечественная филологическая высшая школа гордится славным именем Мирзы Исмаиловича Махмутова, а его научные идеи находят и будут находить достойное продолжение.

Список литературы:

1. Закиров Р.Р., Учебник арабского языка. Часть II (средний уровень) / Р.Р. Закиров, Т.А. Шайхуллин, А.Ю. Омри – Казань: РИИ, 2014. – 185 с.
2. Махмутов М.И. Мир ислама / М.И. Махмутов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 616 с.
3. Шайхуллин Т.А. Морфология арабского языка: Учебное пособие / Т.А.Шайхуллин, А.Ю.Омри. – Казань: РИИ, 2013. – 96с.
4. Шайхуллин Т.А. Практический курс арабского языка (продвинутый уровень): Учебное пособие / Т.А.Шайхуллин, А.Ю.Омри. – Казань: РИИ, 2013. – 151с.
5. Шайхуллин Т.А. Синтаксис арабского языка: Учебное пособие / Т.А.Шайхуллин, А.Ю.Омри. – Казань: РИИ, 2013. – 101с.
6. Шайхуллин Т.А. Словарь синонимов и антонимов арабского языка: Словарь / Т.А.Шайхуллин, А.Ю.Омри. – Казань: Дом печати, 2005. – 444 с.
7. Шайхуллин Т.А. Учебник арабского языка. Часть I (начальный уровень) / Т.А. Шайхуллин, Р.Р. Закиров, А.Ю. Омри – Казань: РИИ, 2014. – 191 с.

УДК 377:378

Шакирова З. В.

Зеленодольский филиал Государственного казенного учреждения
«Дирекция финансирования научных и образовательных программ
безопасности дорожного движения Республики Татарстан», начальник,
соискатель Института педагогики и психологии профессионального
образования РАО, Россия, Казань
shakirovazv@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СПОСОБ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ДОРОГАХ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос формирования безопасного поведения

подростков на дорогах в современных условиях. Автором показана необходимость взаимодействия социальных институтов в решении данной проблемы. Рассмотрены характеристики образовательной срезы, как способа педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, безопасное поведения подростков на дорогах, образовательная среда

Shakirova Z. V.

Zelenodolsk branch of the State public institution

"Directorate for funding of scientific and educational programs road safety in the Republic of Tatarstan", chief, seeker of the Institute of pedagogy and psychology of professional education of RAE, Russia, Kazan

shakirovazv@mail.ru

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A WAY PEDAGOGICAL INTERACTION OF SOCIAL INSTITUTIONS IN THE FORMATION OF SAFE BEHAVIOR ADOLESCENTS ON THE ROADS

Подростки наиболее подвержены влиянию различных негативных факторов среды, риску столкновения с опасными ситуациями. Переход от подросткового возраста к юношескому (от 14 лет), от фазы негативного подросткового возраста к стадии позитивного восприятия, поиска собственного «Я» связаны с высоким нервным напряжением, потерей душевного равновесия, нестабильным эмоциональным состоянием, выраженным максимализмом, завышенной самооценкой, нигилизмом в отношении взрослых. Подросткам порой трудно объяснить, насколько опасен тот или иной их поступок, они склонны к риску, не осознают последствия поступка, проявляют недостаточно внимания к окружающим. Дети, не усвоившие понятия о скрытых опасностях на дороге, становясь подростками и самостоятельными участниками дорожно-транспортной среды, практически ежедневно «ставят эксперимент на себе», рассматривая ДТП, как только случайность, не зависящую от них самих, а не как следствие совершения конкретных ошибок, отсутствие предвидения, опыта, неумение принимать правильные решения, опасную самонадеянность.

. В то же время подростковый возраст является наиболее оптимальным для активного и сознательного усвоения норм и правил безопасного поведения, важным для формирования готовности к безопасному поведению в повседневной жизни. Поведение подростка на данном этапе определяют его жизненные ценности, моральные ориентиры, заложенные на ранних этапах развития.

Специфика педагогического взаимодействия социальных институтов в области формирования безопасного поведения подростков в дорожно-транспортной среде заключается в акцентировании социальной значимости законопослушного поведения, воспитании личной ответственности за свои действия, адаптации к социуму, профессиональной ориентации. Именно ценностные ориентации определяют основные мотивы устремлений и поведения человека, выражая личностную значимость тех или иных областей жизни. Поэтому очень важно продолжать и развивать работу в области личной безопасности подростка, в том числе и в дорожно-транспортной среде, поскольку именно в подростковом возрасте молодой человек не только становится самостоятельным пешеходом, но и велосипедистом, водителем скутер, мопеда или карта, обучается основам вождения автомобиля.

Для учащихся средних классов школ (5-8 класс) для формирования безопасного поведения подростков в дорожно-транспортной среде нами рекомендуется:

- организация образовательного процесса формирования безопасного поведения в дорожно-транспортной среде в рамках классных часов и реализации межпредметных связей, комплексного изучения проблем личной безопасности и сохранения своего здоровья на предметах физике, химии, биологии, технологии, обществознания,

физической культуре;

- проведение специальных тематических занятий по изучению Правил дорожного движения во внеурочное время;

- организация и широкое распространение отрядов юных инспекторов движения (ЮИД);

- изучение Правил дорожного движения в рамках дополнительного образования: секциях, кружках юных велосипедистов, картингистов, мотоциклистов, ДЮАШ;

- проведение викторин, олимпиад, соревнований по дорожной тематике;

- организация проектных творческих работ по дорожной тематике.

Для учащихся старших классов школ (9-11 класс) для формирования безопасного поведения подростков в дорожно-транспортной среде нами рекомендуется:

- организация учебного процесса формирования безопасного поведения в дорожно-транспортной среде в рамках дисциплины ОБЖ и классных часов, реализации межпредметных связей, комплексного изучения проблем личной безопасности и сохранения своего здоровья на предметах ОБЖ, физике, химии, биологии, технологии, обществознания, физической культуре;

- углубленное изучение Правил дорожного движения в процессе систематических работ по профориентации и подготовке специалистов транспортных профессий;

- организация встреч с сотрудниками полиции, работниками здравоохранения для проведения бесед, лекций по оказанию первой помощи пострадавшим, по информированию о Правилах дорожного движения, изучение вопросов административной, уголовной и гражданской ответственности за нарушения в области дорожного движения;

- участие в летних и зимних чемпионатах по юношескому автомногоборью, в соревнованиях велосипедистов, картингистов, и др.

В целом, поведение подростков на дорогах и в транспорте определяется системой знаний ПДД и жестких требований к нормам поведения, системой умений, определенных установками на личное поведение и имеющегося своего опыта и примеров окружающих взрослых, системой навыков поведения и норм, характерных для каждого подростка. Обучение основам безопасности дорожного движения имеет целью не механическое заучивание ПДД, а формирование и развитие познавательной деятельности, ориентированной на понимание опасности и безопасности.

В этом аспекте непрерывно возрастает значение внеурочной деятельности, так как она способствует более тесному увязыванию теоретических знаний с жизнью, с практикой, формирует профессиональные интересы учащихся.

Большое значение имеет деятельность по созданию и работе отрядов ЮИД, как добровольного объединения учащихся, обеспечивающего совершенствование работы по профилактике правонарушений среди детей и подростков, воспитания у них высокой транспортной культуры, коллективизма, оказания содействия в изучении детьми младшего и среднего возраста Правил дорожного движения и привития им навыков безопасного поведения на улицах и дорогах. Как показывает опыт, именно в деятельности отрядов ЮИД дети и подростки начинают наиболее эффективно приобщаться к миру транспорта и дорожного движения. Создаваемые обычно при общеобразовательных школах, такие отряды многочисленны и позволяют охватывать довольно большое количество детей и подростков. Занятия, связанные с автомобилями, их техническим конструированием, автомобильным спортом неизменно вызывают высокий интерес детей и подростков.

Для удовлетворения спроса в Республике Татарстан используются следующие организационные формы работы в организациях дополнительного образования: кружки (например, автомоделирования), карт-клубы, детско-юношеские автомобильные

школы, создание и работа которых поддерживаются Правительством. Данные программы имеют социально - педагогическую направленность и определяется необходимостью сохранения жизни детей и подростков и их безопасности в дорожно-транспортной среде, социализации детей в современном обществе средствами изучения правил дорожного движения, формирование интереса к автомобильной технике, дальнейшего профессионального самоопределения и самореализации и включают в себя непрерывное обучение детей и подростков ПДД, профориентацию в сфере овладения транспортными специальностями, формирование основ владения автотранспортом, систематические занятия автототоспортом, участие в массовых мероприятиях.

Список литературы

1. Ахмадиева, Р.Ш. Теоретические основы формирования безопасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции участника дорожного движения / Р.Ш. Ахмадиева // Вестник КГТУ им. А.Н. Туполева, 2011. - №2. -С. 175-178.
2. Ахмадиева, Р.Ш. Формирование безопасности жизнедеятельности на дорогах как компетенции будущего педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ахмадиева Роза Шайхайдаровна. - Казань, 2011.- 32с.
3. Ахмадиева, Р.Ш. Концепция обеспечения безопасности жизнедеятельности на дорогах в Республике Татарстан до 2020 г. (проект) / сост. Р.Ш. Ахмадиева. Казань: ГУ «НЦ БЖД», 2010. - 29 с.
2. Дондуков, С.Ц. Потребность в безопасности как условие психологической готовности личности к деятельности (На примере студентов железнодорожного вуза): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Дондуков Сергей Цыреторович. - Хабаровск, 2003.- 169 с.
3. Зелёный огонек-2014: Сборник материалов Республиканского семинара-совещания по итогам смотра-конкурса среди воспитателей и ДОУ РТ по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма “Зеленый огонек - 2014” (31.03.2014. г. Елабуга) / Под общей ред. Р.Ш. Ахмадиевой. – Казань: ГУ “НЦ БЖД”, 2014. – 246 с.
4. Мошкин, В. Н. Воспитание культуры безопасности школьников: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01/ Мошкин Владимир Николаевич. - Барнаул, 2004.- 369 с.
5. Организация и проведение мероприятий по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма в Республике Татарстан. – Казань: НЦ БЖД, 2006. – 196 с.
6. Шакирова З.В. Концептуальные основания взаимодействия социальных институтов в формирования безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде (на примере Зеленодольского муниципального района Республики Татарстан): методические рекомендации / З.В.Шакирова; Под общей ред. Р.Ш.Ахмадиевой. – Казань: Отечество, 2015.-32 с.
7. Якупов А.М. О новой парадигме профилактики детского дорожно-транспортного травматизма / А.М. Якупов // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2008. – № 5. – С. 62–64.

УДК 061.12:[377+378+373]; А 43

Шакирова Д.М.

к.х.н.,доцент, зав.лаб.Интеллектуального потенциала и одаренности

Академия наук Республики Татарстан Россия, Казань

Е-mail: shdilyara_m@mail.ru

**ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ: СИНТЕЗ
РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА**

Аннотация: В статье рассматривается генеалогия подходов к технологиям развития мышления на основе компаративистского подхода и обосновывается целесообразность выбора технологий с учетом сложных синтетических, многомерных типов мышления – проблемное, критическое, латеральное, стратегическое и опережающее. Приводится описание отличий каждого из перечисленных прикладных типов мышления через систему компетенций. На основе экспериментальных данных по одаренной молодежи показана слабая сформированность «мыследеятельностных» компетенций, необходимых современным инноваторам, на подготовке которых в последние годы делается особый акцент в международных документах комиссий ООН и ЕС. В работе предложена система оценивания результатов обучения с помощью таксономий: в процессе текущей оценки учебных достижений эффективна таксономия по уровням проблемности Махмутова, при разработке собственной методики педагога – таксономия познавательных задач Толлингеровой, при результирующей оценке компетенций – таксономия уровней мышления Блюма.

Ключевые слова: инновационный потенциал, инновации, технологии обучения, развитие мышление, типы мышления, таксономии, дидактическая система

Shakirova D.

Dr. of Chemistry, associate professor, Chief of lab of Intellectual potential and giftedness Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Russia, Kazan

E-mail: shdilyara_m@mail.ru

TECHNOLOGIES OF THINKING DEVELOPMENT: SYNTHESIS OF THE RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

Abstract: In the article the genealogy of approaches to technologies of thinking development on the basis of comparative approach is considered, and expediency of the choice of technologies taking into account difficult synthetic, multidimensional types of thinking – problem solving, critical, lateral, strategic and advancing is proved. The description of differences of each of the listed applied types of thinking through system of competences is discussed. According to experimental data on gifted youth it is shown the weak formation of the competences, based on thinking activities, which is necessary for modern innovators. In recent years the emphasis in the international documents of the Commissions of the UN and the EU is done on innovative potential and training of innovators. It is offered to rely in assessment of educational achievements on taxonomy based on levels of problems in Makhmutov's theory of problem teaching/learning, in developing own technique of the teachers – on taxonomy of cognitive tasks of Tollingerova, at a resultant assessment of competences – on taxonomy of Bloom's levels of thinking.

Основная идея проведения 6-х Махмутовских чтений – возрождение теории проблемного обучения с акцентом на современные изменения, дополнения и обогащение положений теории с учетом достижений дидактики в различных странах. И может быть появятся идеи новых дидактических систем, но опять же на фундаменте развития мышления. Чтения приурочены к юбилею Мирзы Исмаиловича Махмутова, поэтому логично будет построить доклад в стиле его проблемного подхода.

Существует ли в педагогической науке российский и западный подходы? Почему именно проблемное обучение и каковы его истоки?

Чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к генеалогии понятия «развитие мышление».

2 – 1 вв. до н.э. - Вавилония, Ассирия, Египет, Китай, Индия и др.

Учение Конфуция: «установка на учащихся, внимание к формированию их способностей и склонностей, лично ориентированный подход» [13, с.24]. В школах изучали такие предметы как «умение вести полемику» и «умение участвовать в

диспутах».

9 - 5 вв. до н.э. - Древняя Греция, Афины, Римская империя.

Стиль обучения Сократа (469 – 399 гг. до н.э.), развитый Плутархом (1 – 2 века н.э.).

Сократ: «освобождение человеческого интеллекта от негативных внешних влияний и создание гармонического единства жизненных потребностей и способностей личности...» [13, с.30]. Суть преподавательского подхода Сократа заключалась в таком построении устных бесед, когда человек «мыслит» вслух и постоянно находится в поиске истины. Именно эти идеи, говоря современным языком, лежат в основе формирования критического мышления – умение оценивать доводы, аргументы, факты, чтобы не попасть в ловушку мифов, предрассудков, рекламы. В современных учебниках по логике и развитию мышления и сейчас применяется «метод сократовских бесед». А диалогический метод проблемного обучения (М.И.Махмутов) – не это ли современный вариант тех далеких сократовских бесед!?

17 век н.э. - славянский педагог Я.А.Коменский; швейцарский ученый И.Г.Песталоцци, немецкие философы и педагоги И.Ф.Герbart (конец 18 – нач. 19 вв.) и Ф.В.А.Дистервег (сер. 19 в.).

В дидактической концепции Дистервега основной идеей является развитие умственных сил и способностей учащихся. Его положения о дифференциации дидактических принципов и правил по отношению к учителю, ученику, учебному материалу и условиям обучения легли в основу бинарных методов учения и преподавания (И.Я. Лернер, М.И.Махмутов), и даже деления содержания на учебное и методическое. Фактически именно Дистервега можно считать праотцом развивающего обучения.

1859-1952 гг. - американский философ и педагог Джон Дьюи.

В России наиболее известна его книга «Психология и педагогика мышления», с которой, по мнению М.И.Махмутова, началась трансформация его собственных взглядов как ученого в сторону проблемного обучения.

Первая половина 20 века – российские ученые С.Т. Шацкий, П.П.Блонский, К.Д.Ушинский развили концепцию обучения, основанную на умственном развитии учащихся в процессе активного усвоения основ наук.

К.Д. Ушинский: «Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени Сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли» [15].

Конец 19-го, начало 20-го веков К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптеров и М.М.Рубинштейн [13, с.82].

Серьезный вклад в создание основ развивающего обучения внес П.Ф.Каптеров (1849-1922 гг.). Его работы «Педагогическая психология» (1877 г.), «Дидактические очерки» (1885 г.) и «Педагогический процесс» (1905 г.) опередили многие работы Джона Дьюи и других западных дидактов, но были малоизвестны в мире и, как это до сих пор характерно для отечественной педагогики, не очень технологичны, а, следовательно, сложны для прямого использования учителями.

1854-1921гг. – казанский ученый - педагог Н.А.Бобровников: «Одним из путей принципа сознательности является максимальное развитие активности и самостоятельности учащихся в учебном процессе» [16, с.97].

До сих пор особо актуальны работы Л.С. Выготского, которые являют собой образец методологии для педагогических исследований. К его книгам «Воображение и

творчество в детском возрасте» (1917), «Мышление и речь» (1934) уже в 21 веке обращаются педагоги и психологи США, а в России (по данным опросов преподавателей школ, проводимые нами в течение ряда лет) о них знают не многие педагоги.

Думаю, ответ на поставленный в начале статьи вопрос понятен – наука интернациональна, а изоляция отбрасывает ее назад. Справедливо будет отметить, что все самые перспективные парадигмы образования, на которые опирались реформы советского образования, носили «догоняющий» характер и основывались на теориях и практике образования развитых западных стран (Дальтон-план, метод проектов, развивающее обучение, дидактика и технологии на основе теории бихевиоризма, программированное обучение, позднее – компьютерное обучение, методы кейсов (case – study), командный подход (team approach), и позднее – компетентностная педагогика и т.п.).

Но попытки «догнать» редко приводят к хорошим результатам, и поэтому ни одна из западных теорий не стала ведущей и не дала уникальных результатов, кроме проблемно - развивающего обучения. Попробуем объяснить исторически этот феномен. Напомним, что в начале 50-х годов 20-го века наша страна завоевала приоритет в области освоения космоса. Советские школьники показывали блестящие знания в математике, физике, химии. В связи с этим политические деятели, ученые и преподаватели всех уровней в США назвали советскую систему образования «секретным оружием русских».

Чем объяснялись успехи советской школы? И какова ситуация с концепциями развития мышления в советской педагогической науке и практике образования в 20-м веке?

Стремление к технологичности в советской педагогике и практике новаторства проявлялось в создании лично-ориентированных систем развивающего обучения постоянно. Возможности для педагогических экспериментов, открывшиеся в 50-ые, 60-ые годы показали богатство и многообразие подходов к развивающему образованию. Это, в первую очередь, работы П.Я.Гальперина, М.И.Данилова, М.Н.Скаткина, Т.В.Кудрявцева, И.Я.Лернера, Л.В.Занкова, В.В.Давыдова, В.Оконь. В их работах были заложены основы проблемно-развивающего подхода в обучении. Ближе всех к теории проблемного обучения подошли И.Я.Лернер, разработавший систему методов преподавания истории, построенную на идее формирования исторического мышления, ученые - психологи А.В.Брушлинский, А.М.Матюшкин и др.

Казанская школа педагогов и психологов, работающая над проблемами познавательной активности учащихся, представлена именем профессора Д.В.Вилькеева [3-5]. В своих исследованиях он делал акцент на такой «тонкой» и сложной для учителя задаче, как формулировка требований к учебной проблеме, типология проблем, психологические особенности логики процесса решения учебных и научных проблем.

Автором целостной теории проблемного обучения, теории и практики современного урока, построенного на принципах проблемного обучения, является казанский педагог и организатор образования, академик М.И. Махмутов [10]. Недаром академик Я.И. Лернер сказал, что Махмутов создал «энциклопедию проблемного обучения» и добавим: приложил весь свой уникальный организаторский талант для внедрения этой теории в практику реального учебного процесса общеобразовательной и профессиональной школы.

До сих пор примером стройной дидактической системы с вытекающими из нее технологиями проблемно-концентрического, проблемно-модульного, проблемно-модельного, проблемно-компьютерного обучения остается система М.И.Махмутова [11], которая была реально реализована на практике. Однако странно, что в то же время теория и технологии развития мышления являются новинкой или забыты и приходят к нам с Запада или Востока, из Сингапура и Малайзии, отчетливо напоминая нам

блестящие годы развития советской дидактики.

А что означает «проблемное обучение – «problem-solving» в западной образовательной традиции?

Problem-solving techniques означает в переводе «техники решения проблем», что существенно отличает их от дидактической системы проблемного обучения, сложившейся в советской педагогической науке и практике, не меняя психологических основ концепции. В американской педагогике в начале 20-го века известны две основные концепции проблемного образования (обучения). Первая развивалась под влиянием идей Дж. Дьюи. В работе «Как мы мыслим» (1909) американский философ, психолог, педагог предлагает строить обучение в виде самостоятельной практической деятельности учащихся по решению проблем. Мышление, утверждает Дж. Дьюи, есть решение проблем. Во втором издании указанной книги (1933) Дж. Дьюи обосновывает психологические механизмы способности решать проблемы. Он приводит мыслительные этапы, приводящие к решению проблемы [7]:

- 1) предлагаются все возможные решения или предположения;
- 2) индивид осознает затруднение и формулирует проблему, которую необходимо решить;
- 3) предположения используются как гипотезы, определяющие наблюдения и сбор фактов;
- 4) проводится аргументация и классификация обнаруженных фактов;
- 5) проводится практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез.

Основным вкладом Дж. Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция «полного акта мышления». Согласно философским и психологическим воззрениям автора мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное значение.

В этом же русле работал американский психолог Дж. Брунер. В основе его подхода лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления.

Особое внимание Дж. Брунер уделял следующим вопросам [6]:

- значение структуры знаний в организации обучения;
- готовность ученика учиться как фактор учения;
- интуитивное мышление как основа развития умственной деятельности;
- мотивация учения в современном обществе.

Последующие американские теории «учения путем решения проблем» (У. Александер, П. Хальверсон и др.), в отличие от теории Дж. Дьюи, имеют свои особенности:

- в них отсутствует чрезмерное подчеркивание значения "самовыражения" ученика и умаление роли учителя;
- утверждается принцип коллективного решения проблем, в отличие от крайней индивидуализации, наблюдавшейся ранее;
- методу решения проблем в обучении отводится вспомогательная роль наряду с другими методами и стратегиями обучения.

В американской практике problem-solving techniques чаще применяется при преподавании математических дисциплин, хотя не только. В конце 20-го века с развитием целого спектра когнитивных наук изменились акценты и в применении проблемного обучения в сторону решения реальных научных и жизненных проблем. Автору данной статьи не раз приходилось наблюдать применение методов, способов и приемов, характерных для проблемного обучения, на занятиях по гуманитарным предметам, по химическим дисциплинам и в процессе переподготовки кадров. При этом решались реальные жизненные проблемы с учетом среды, в которой они, как

правило, возникают.

В чем специфика проблемного обучения (решения проблем) в американском подходе?

Она заключена в максимальной конкретизации тех мыслительных и организационных навыков и способностей, которые в будущем позволят использовать их, превратив в компетенции, в реальной жизни и любой профессиональной области. В российской традиции цели формулируются более обобщенно, и поэтому сложнее формируются конкретные навыки и осуществляется превращение знаний и умений в общие и профессиональные компетенции. В западных технологиях и методиках обстоятельно прописаны этапы и стратегии (способы) решения проблем.

Четыре этапа решения проблем просты, но обязательны для исполнения: *понять, составить план, попробовать исполнить план, оценить правильность плана*. В методической литературе каждый этап прописывается очень подробно и доводится до набора алгоритмических предписаний, которые можно применять в любых ситуациях.

Способы решения проблем:

- 1) Чтение и переформулирование проблемы
- 2) Мозговой штурм
- 3) Поиск альтернативных решений
- 4) Создание моделей решения
- 5) Выявление аналогичных случаев

Список стратегий (способов) решения проблем отнюдь не исчерпывающий. Различные стратегии могут быть использованы для решения одной и той же проблемы или одна и та же стратегия – для решения разных проблем [28,29].

Как наиболее эффективно научить решать проблемы?

Пример из опыта методической разработки колледжа:

Дайте вашим студентам (учащимся) проблемы, которые они могут решить. Это основное! Радость от решения проблем в способности их решить.

Дайте вашим студентам проблемы, которые кажутся трудными. Это также является основным! Если все проблемы, которые ваши студенты решают, просты, то они не поверят, что смогут решать сложные проблемы. Необходимо научить их решать проблемы, которые кажутся трудными, но могут быть решены.

Научите своих студентов, как решать проблемы, которые кажутся трудными. В этом случае предлагается обратиться ко всем этапам решения и попробовать разные стратегии.

Научите своих студентов выбирать стратегии решения проблем.

Выбор стратегии решения проблем предполагает первый самостоятельный шаг и помощь в поиске следующего шага. Ведь все-таки дана учебная проблема.

Сначала сами предложите, какую стратегию использовать, но позже дождитесь, чтобы они ВЫБРАЛИ эффективную стратегию самостоятельно.

Эффективно предложить каждому студенту выбрать свою стратегию решения проблемы и они смогут не только решить задачу, но и оценить эффективность стратегий решения.

Эти простые по форме, но не по сути, правила помогают преподавателям легко применять технологию решения проблем в реальной практике.

Опыт показывает, что хороший эффект дает интеграция методологически стройной дидактической системы проблемного обучения академика М.И. Махмутова и пошагово описанной, алгоритмично построенной, не исключая высокий уровень творческой составляющей, технологии problem-solving в западной образовательной традиции.

Какие идеи и технологии популярны в 21-ом веке и что ученые могут предложить системе образования сейчас?

Анализ многочисленных международных документов [8,9,25,26,30] последних

15-20 лет позволяет выделить наиболее часто встречающиеся понятия: интеллектуальный потенциал, инновационный потенциал, образовательный потенциал, инновация, технонаука (технологическая наука), интеллект, одаренность, мышление, компетенции специалистов, оценка результативности образования и т.п. Эти понятия изучаются во всех странах мира, некоторые подходы были описаны нами в работах [17-19]. Наиболее популярны психолого-педагогические концепции формирования критического [20,21], творческого мышления, успешно продолжает применяться концепция problem-solving в американской системе образования. Таким образом, ИДЕЯ развития мышления развивается, но реализация ее не всегда технологична и часто граничит с искусством педагога, а не наукой и технологией. Несмотря на то, что каждый период развития общества ставит свои цели перед системой образования, ученые предлагают новые парадигмы образования, развитие мышления остается проблемой вечной и востребованной.

Радует, что среди многочисленных целей и задач Национальной доктрины образования в Российской Федерации, Концепции и Целевой программы развития образования на 2016-2020 годы есть следующие:

- общее развитие мышления и познавательных способностей;
- формирование потребностей, мотивации, интересов и увлечений учащихся, но находятся они на последнем месте после всех других целей.

Итак, наступил ли момент необходимости принципиальной смены парадигмы образования? В работе Дж.Баркера блестяще разбираются условия смены парадигм, поэтому отсылаем вас к его книге[1], а здесь выскажем свое понимание проблемы. Да, время новых парадигм в образовании пришло, и тенденция их поиска будет связана с развитием мышления обучающихся на всех уровнях образования. Только мышление востребовано более сложное, многомерное, синтетическое и формировать его нужно по-разному в школе, вузе, системе переподготовки и всей жизни. По-разному нужно и оценивать уровень сформированности мышления.

*Какие типы мышления актуальны на данном этапе развития
инновационного общества?*

В научной литературе все чаще употребляется понятие « многомерное мышление», но какие виды и типы оно включает? Наш подход основан на развитии практических типов мышления на уровне «мыследеятельностных» компетенций [2]: системное (стратегическое), опережающее, критическое, проблемное и латеральное. Данная классификация позволяет разработать конкретные мыслительные компетенции и систему приемов их формирования для разных возрастных групп и предметных областей [12]. Заметим, что все это не исключает творческое мышление, и оно входит как часть во все перечисленные типы мышления.

Стратегическое мышление – это способность человека прогнозировать результаты и последствия действий (своих и чужих) на много шагов вперед. Оно состоит из следующих компетенций:

- предвидеть развитие той или иной ситуации, а также результат различных действий;
- глубинно понимать, осознавать и принимать место конкретного элемента, человека (группы людей) в общей системе на уровне оценки внутренних и внешних взаимосвязей;
- уметь осознавать базовые приоритеты и принципы для принятия стратегических и тактических решений;
- уметь отличать истинные ценности от лозунгов, иметь смелость следовать ценностям;
- находить для себя выгоды и возможности приближения к поставленным целям даже в самой негативной ситуации

Достаточно близко к стратегическому мышлению по компетенциям стоит

опережающее мышление [1]. Оно подразумевает формирование следующих компетенций:

- понимать и предвидеть будущее;
- оценивать возможные позитивные и негативные последствия на много лет вперед;
- уметь действовать в рамках разных парадигм;
- строить коммуникации с людьми, организациями, странами, которые исповедуют отличные от ваших стратегии.

Наличие подобного сформированного мышления дает возможность изменить уровень и качество коммуникаций между родителями и детьми, преподавателями и студентами, бизнес – коммуникации и в итоге уровень управленческого мастерства. Возникают компетенции нового типа не столько по решению проблем, сколько по их избеганию; предвидению; выявлению возможностей создания инноваций; пониманию факторов влияния на идеи, поступки, действия; развитию собственного дивергентного мышления, что характеризует одаренность человека.

Анализ перечисленных выше мыслительных компетенций свидетельствует о необходимости навыков мыслить критически и проблемно для достижения способности к сложным многомерным стратегическим и опережающим компетенциям.

Критическое мышление помогает в анализе и выборе альтернатив при принятии решений, оценке и самооценке возможностей, коррекции поступков и мотивов деятельности, построении логических схем достижения целей. В наших ранних работах [21] было дано рабочее определение критического мышления, которое скорректировано нами с учетом опыта формирования данного типа мышления у студентов. Это способности и потребности человека:

- видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них;
- сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них;
- уметь отделять ложное, неверное от правильного, верного;
- критически анализировать, доказывать или опровергать;
- оценивать предмет, задачу, собственные суждения и поступки, вносить коррективы, показывать образец мысли, высказывания, поведения; выразить собственное ценностное отношение, ценностную ориентацию;
- осуществлять коррекцию и самокоррекцию высказываний, отношения и действий на основе новых фактов, доводов и аргументов оппонента.

В основе проблемного мышления лежит интеллектуальное затруднение, возникающее тогда, когда человек не может (не знает, как) объяснить явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом действия. Это побуждает искать новые знания, новый способ действия. В зависимости от характера противоречия между знанием и незнанием, лежащего в основе затруднения, различают типы проблемных ситуаций. Проблемная ситуация обуславливает начало мышления, а активная мыслительная деятельность протекает в процессе постановки и решения проблемы [10].

Так почему же так трудно приживаются системные концепции и технологии формирования проблемного, критического и других типов мышления?

Наверное, потому, что они требуют больших умственных, организационных, творческих усилий, чем традиционные, большей системности и упорства в достижении интеллектуальных успехов, как преподавателя, так и учащегося и студента. Отличительной особенностью критического и латерального мышления является их социальная и практическая направленность. Латеральное мышление отражает

направленность на результат собственных мыслительных действий, умение ставить цели, искать пути достижения целей и оценивать результаты. Это мышление эффективное и результативное [2]. Естественно, что экспериментально отделить подобные практические типы мышления на уровне отдельной личности довольно сложно, эта типология, в определенной мере, условна. Однако если принять точку зрения, что интеллект и мышление проявляются в способах деятельности и через поведенческие примеры, то вычленение данных типов мышления вполне реально.

Наши многочисленные экспериментальные исследования со школьниками и студентами показывают возможность и эффективность оценки составляющих мыслительного процесса с помощью специально подобранных валидных тестов, однако, это предмет других статей. Здесь только отметим, что результаты показывают низкий уровень сформированности таких способностей как критичность ума, результативность творческой идеи, способность доводить идею до реализации и т.п. И ничего не случится инновационного, если не развивать этого в школе, ВУЗе и системе переподготовки кадров. Развитие мышления напрямую связано с системой оценки мыслительных навыков в процессе обучения. Наши российские традиции в данном вопросе чрезвычайно архаичны. Заметим только, что системы оценивания разработаны и преподаватель должен уметь выбрать их и неукоснительно применять, как это делается в западной, японской, корейской, сингапурской и др. учебных заведениях. В рамках данной работы можем только предложить некоторые рекомендации по системе оценивания в школе и вузе через таксономии, которые мы сами много лет применяли в процессе вузовского преподавания.

Наиболее распространенной и классической является таксономия уровней мышления Б.Блума [23, 14], которая в 1999 году была уточнена и усовершенствована (однако очень усложнена) Лорином Андерсоном и коллегами. Новая версия учитывает более широкий набор факторов, которые оказывают влияние на преподавание и учение. В уточненной таксономии сделана попытка исправить некоторые ошибки первоначальной таксономии. В отличие от версии 1956 года, новая таксономия проводит различие между знанием о том, «что», т.е. содержанием мышления и знанием того, «как», то есть, процедур, используемых в решении проблем [22,24,27].

В процессе оценки учебных достижений эффективна таксономия по уровням проблемности М.И.Махмутова, хотя подробно эта проблема не раскрыта в его работах. При разработке собственной методики педагога и составлении оценочных заданий по предмету интересна таксономия познавательных задач Толлингеровой, однако для итоговой оценки таксономия Б.Блума пока наиболее эффективная.

Список литературы:

1. Баркер Дж. Опережающее мышление. Как увидеть новый тренд раньше других. Пер. с англ. [Текст] / Дж. Баркер. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 188 с.
2. Э. де Боно. Латеральное мышление [Текст] / Э. де Боно. – СПб: Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.
3. Вилькеев, Д. В. Постановка проблемных вопросов в процессе изучения основ наук [Текст] / Д. В. Вилькеев // Советская педагогика. – 1967. – №9.
4. Вилькеев, Д. В. Противоречия познания в школьном обучении [Текст] / Д.В. Вилькеев // Советская педагогика. – 1970. – №9.
5. Вилькеев, Д. В. Роль гипотезы в обучении [Текст] / Д.В. Вилькеев // Советская педагогика. – 1967. – №6.
6. Дружинин, В. Н. Когнитивная психология [Текст] / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
7. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н. М. Никольской [Текст] / Д. Дьюи. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
8. Индекс развития человеческого капитала // Центр инновационных технологий: информационно - инновационный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://gtmarket.ru/ratings/human-development-index/human-development-index-info>

9. Исследование INSEAD: Глобальный индекс инноваций 2014 года // Центр инновационных технологий: информационно - инновационный портал [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/news/2014/07/18/6841>
10. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 211 с. ; Махмутов, М. И. Современный урок [Текст] / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 183 с.
11. Махмутов, М. И. Педагогические технологии развития мышления учащихся [Текст] / Махмутов М. И., Ибрагимов Г. И., Чошанов М. А.– Казань: ТГЖК, 1993. – 88 с.
12. Медоуз, Д. Х. Азбука системного мышления, пер. с англ. под ред. чл.-корр. РАН Н. П.Тарасовой [Текст] / Д. Х. Медоуз. – М.: Бином, Лаборатория знаний, 2013. – 343 с.
13. Пряникова, В. Г. История образования и педагогической мысли [Текст] / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. – М.: Новая школа, 1995. – 94с.
14. Рудик, Г. А. Инжиниринг процесса обучения в координатах таксономии Блума и европейских компетенций [Текст] / Г. А. Рудик, Д. М. Шакирова, Е. В. Белошниченко. – Костанай, 2011. – 200 с.
15. Ушинский, К. Д. Избр. Пед. соч.: в 2-х т [Текст] / К.Д. Ушинский – М., 1974. – Т.2.
16. Ханбиков, Я. И. Русские педагоги Татарии [Текст] / Я.И. Ханбиков. – Казань. – 1968. –134с.
17. Шакирова, Д. М. Оценка интеллектуального потенциала одаренной молодежи в структуре молодежных сообществ [Текст] / Д. М. Шакирова, Е. П. Носкова, Д. Р. Гимадеева // Социология образования. – 2014. – № 11. – С. 42–54.
18. Шакирова, Д. М. Критерии оценки интеллектуального и образовательного потенциалов в информационном обществе [Электронный ресурс] // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество» Educational Technology and Society. – 2010. – Т. 13. – № 3. – Режим доступа: http://.ifets.ieee.org/russian/depository/v13_i2/html/15htm/
19. Шакирова Д. М. Интеллектуальный потенциал страны, региона, организации: критерии оценки в информационном обществе [Текст] / Д. М. Шакирова // Научный Татарстан. – 2013. – № 4. – С.156–171.
20. Шакирова, Д. М. Интеграция умений критически мыслить и работать в команде при обучении студентов вуза [Текст] / Д. М. Шакирова, Н. Ф. Плотникова // Инновации в образовании. – 2006. – № 3. – С. 120–132.
21. Шакирова, Д. М. Мышление, интеллект, одаренность: вопросы теории и технологии [Текст] / Д. М. Шакирова, И. Ф. Сибгатуллина, Д. Ш. Сулейманов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 312 с.
22. Anderson, L. W. Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment ED 435630 [Текст] / L. W. Anderson. – 1999.
23. Bloom, B. S., (Ed.) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain [Текст] / B. S. Bloom. – New York: Longman. – 1956.
24. Costa, A. L. (Ed.) Developing minds: A resource book for teaching thinking [Текст] / A. L. Costa. – Alexandria, VA: ASCD. – 2000.
25. European innovation scoreboard 2008 Comparative analysis of innovation performance [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.inei.org.br/inovateca/estudos-e-pesquisas-em-inovacao/EIS2008_Final_report-pv.pdf
26. Global Competitiveness Report 2009–2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.weforum.org>
27. Marzano, R. J. Designing a new taxonomy of educational objectives [Текст] / R. J.

Marzano – Thousand Oaks, CA: Corwin Press. – 2000

28. Meyer, Carol and Sallee, Tom. Make It Simpler [Текст] / Meyer, Carol and Sallee, Tom. – Addison Wesley Publishing Company. – 1983.

29. Polya G. How To Solve [Текст] / G. Polya. – It. Princeton University Press. – 1973.

30. PRO INNO Europe. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.proinno-europe.eu.

УДК 37.02

Шапирова Р.Р.

к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

E-mail: railya-s@yandex.ru

**ДИСПУТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности организации и проведения диспута с целью формирования у учащихся критического мышления. Использование данного метода создает условия для использования личного жизненного опыта, для формирования умения работать в группах, уважительно относиться к собеседникам и другим точкам зрения.

Ключевые слова: диспут, проблемное обучение, проблемная ситуация, критическое мышление.

Shapirova R.R.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department,
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga

E-mail address: railya-s@yandex.ru

**DISPUTE AS A MEANS OF FORMATION OF CRITICAL
THINKING OF STUDENTS**

Abstract. The article considers the peculiarities of organization and holding of debate with the purpose of formation of students' critical thinking. The use of this method creates the conditions for the use of personal experience, to form skills to work in groups, show respect to interlocutors and other points of view.

Keywords: dispute, problem teaching, problem situation, critical thinking.

Главной задачей современного среднего образования являются раскрытие способностей каждого учащегося, формирование и воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Современному обществу и государству необходима свободная, творческая личность, обладающая критическим мышлением.

Формирование критического мышления учащихся позволяет в будущем гибко адаптироваться в современном информационном пространстве.

Процесс формирования критического мышления становится эффективнее при использовании проблемных ситуаций. Под проблемным обучением обычно понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Проблемный подход в обучении должен стать приоритетным направлением лично-ориентированного подхода в обучении и должен

реализовываться на всех уровнях организации учебного процесса. Проблемные ситуации повышают эффективность процесса обучения, стимулируют мыслительную деятельность, самостоятельный поиск информации, заставляют учащихся анализировать и обобщать. Одним из проблемных методов является диспут [1], [2].

Диспуты — это живые горячие споры на разные темы, волнующие воспитанников. Диспуты проводят в средних и старших классах на политические, экономические, культурные, эстетические, правовые темы: «О вкусах спорят», «Право быть или слыть», «Воспитанные ли мы люди?» и т. п. Диспуты ценны тем, что убеждения вырабатываются при столкновении и сопоставлении различных точек зрения. Для того чтобы вызвать у учащихся желание говорить необходимо тщательно выбирать темы наиболее интересные им, которые будут вызывать желание общаться, ситуации близкие современным школьникам. Такую обыденную тему как «Школа» можно разнообразить обсуждением проблем, связанные не только с учебной и предметами, но и взаимоотношения с учителями, сверстниками, родителями, вопросы, связанные с уверенностью в себе и своих силах, и другие проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся на протяжении всего своего обучения в школе. Необходимо создать определенную дружелюбную, доверительную атмосферу, для того чтобы учащиеся смогли раскрыть свои проблемы и переживания. Темы диспута должны содержать жизненно значимую для участников проблему, волновать их, тем самым звать к искреннему, открытому разговору. Тему могут подсказать сами ученики. Например: - Почему поведение не совпадает с требованиями жизни? - Как понимать слова Л.Н. Толстого «Спокойствие – душевная подлость»? - Как стать кузнецом своего счастья? - Откуда берутся равнодушные?

В основе диспута — спор, борьба мнений. Чтобы диспут дал хорошие результаты, к нему нужно готовиться. К диспуту разрабатывается 5—6 вопросов, требующих самостоятельных суждений. С этими вопросами участников диспута заранее знакомят. Иногда воспитатель может назначить участников спора. Выступления должны быть живыми, свободными, краткими. Тексты записывать не надо, иначе диспут будет скучным, формальным. Цель диспута — не вывод, а процесс. Но нельзя допускать, чтобы диспут превращался в спор ради спора. Педагог помогает ребятам дисциплинировать мысль, придерживаться логики доказательств, аргументировать свою позицию. Для данного способа организации общения требуется тщательная подготовка как воспитателя, так и воспитанников. Вопросы готовятся заранее, к их подготовке полезно привлечь самих участников. В ходе диспута педагог должен уметь преподнести все так, чтобы воспитанники почувствовали его личность, волю, культуру. Сама суть диспута не позволяет педагогу грубо вмешиваться в спор, торопиться отвергнуть ошибочное мнение и навязывать свое мнение. Он должен быть терпеливым, деликатным. Данная манера поведения никого не унижает, не отбивает желания участвовать в полемике и высказывать свою точку зрения. Но и молчание для педагога непозволительно, поскольку всякая недоговоренность оставляет возможность для искаженных догадок, домыслов, неправильных толкований. Кроме того, спор есть спор, и задача педагога состоит в том, чтобы столкновение мнений и естественное желание воспитанников победить сохраняли общение в рамках культурных норм. Для этого заранее вводятся правила диспута, и педагог следит за их неукоснительным выполнением, вмешиваясь в спор, если нарушены эти правила (повторение уже высказанного без новых аргументов, «переход на личности», угрозы и оскорбления участников в адрес друг друга и т.д.).

Диспут — сложный метод и требует высокого уровня профессиональной подготовки учителя. Полезно заранее готовить школьников к будущим диспутам. Для этого можно дать им возможность несколько раз понаблюдать и послушать, как проводят диспуты старшеклассники. В зарубежных школах, где диспуты и дискуссии едва ли не главный метод формирования взглядов и убеждений, специально обучают

правилам доказательного и запоминающегося выступления.

Диспут – пожалуй, наиболее сложный и интересный из методов формирования сознания личности. Обязательный элемент диспута – дискуссионность, столкновение разных мнений и необходимость воспитанников аргументировать, отстаивать свое мнение. Таким образом, если при организации беседы им достаточно пассивного следования ходу мысли педагога, то диспут представляет собой поиск самостоятельного решения проблемы в споре с помощью сопоставления различных точек зрения. Эффективность диспута как метода формирования сознания личности основана на следующей закономерности: знания и убеждения, которые сформировались при обсуждении различных точек зрения, отличаются гораздо большей стойкостью и гибкостью, чем при усвоении «готовых истин». Однако более высокие, чем при беседе, требования к развитию мышления и коммуникативных способностей воспитанников делают этот метод доступным для использования лишь с детьми среднего и старшего школьного возраста.

Особенно хорошо соответствует особенностям старшеклассника, так как личность, которая формируется на этой ступени развития, не стремится верить на слово, ей скорее проявляется желание сравнивать факты в поисках смысла жизни. Диспут дает участникам возможность анализировать понятия, защищать свои взгляды, убеждать других людей своей правоте. При участии в диспуте нужно не только высказать свою точку зрения, важно обнаружить слабые и сильные стороны суждения противоположного, подобрать доказательства, подтверждающие достоверность одной и опровергающие существование другой точки зрения. Диспут учит мужеству признать верную (но чужую!) точку зрения, отказавшись от неверной (но своей).

Диспут развивает умение мыслить логически и критически, учит владеть устной речью, организовать свои мысли, быть уверенным в собственных силах, работать в группе, сосредоточиться на сути проблемы, держаться на публике. Правильно организованный диспут формирует способность к сочувствию и терпимости к чужому мнению, к анализу слабых и сильных сторон противоположных точек зрения, умение поставить себя на место других, учит осознанию необходимости возврата к неразрешенным вопросам, чтобы вникнуть в них.

Метод диспут не только позволяет воспитывать речевую культуру, но и побуждает учащихся искать самостоятельные решения обсуждаемых проблем, что, в свою очередь, является стимулом, движущей силой познавательной деятельности[3]. Использование данного метода развивает у учащихся культуру критического мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых, вырабатывается умение работать в группах, уважительное отношение к собеседникам, интерес к другим точкам зрения, уважение мнения других, что способствует формированию коллектива. Подводя итоги, следует заключить, что идея организации и проведения диспута подчинена главной цели – формированию критического мышления учащихся, достижению их всестороннего развития.

Список литературы

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет.и exper. псих.исслед; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
2. Загвязинский В. И. Развитие творческих способностей учащихся на основе самостоятельного проблемного анализа учебного материала. – М. : АПН СССР, 1984. – С. 129-134.
3. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 2: Процесс воспитания. — 256 с.

Шарифуллина С.Р. ¹, Жесткова Ю.К. ²,

¹к.п.н., старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга

²старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга
E-mail:SRSharifullina@kpfu.ru

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНИЮ
ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

Аннотация: В статье рассмотрены курсы, преподаваемые в высшем учебном заведении, в которых происходит формирование у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», готовности к управлению физкультурно-спортивной деятельностью.

Ключевые слова: будущий педагог, физкультурно-спортивная деятельность, управление.

Sharifullina S.R. ¹, Zhestkova Yu.K. ²,

¹к.п.н., senior teacher of department of theoretical bases physical culture and health and safety of FGAOU WAUGH «Kazan Federal University»,
Russia, Yelabuga

E-mail:SRSharifullina@kpfu.ru
² senior teacher of department of theoretical bases of physical culture and health and safety of FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia,
Yelabuga

**PROBLEM TRAINING IN THE COURSE OF FORMATION
READINESS OF STUDENTS FOR MANAGEMENT
SPORTS ACTIVITY**

Abstract: In article the courses taught in a higher educational institution in which there is a formation at the students who are trained in the Pedagogical education direction, readiness for management of sports activity are considered.

Keywords: future teacher, sports activity, management.

Современный выпускник педагогического вуза должен быть не только специалистом, знающим свой предмет, но и педагогом, способным применять здоровьесберегающие технологии, и готовым эффективно управлять физкультурно-спортивной деятельностью для формирования и поддержания здоровья и развития физических способностей учащегося. В связи с этим одной из задач высшего учебного заведения является обеспечение будущих педагогов знаниями, умениями и навыками управления рассматриваемым видом деятельности, формирование готовности осуществлять оздоровительную деятельность в образовательном процессе, используя разнообразные формы работы [2].

Ведущим средством формирования готовности студентов педагогических вузов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью служило создание управленческих ситуаций, то есть выдвижение и обсуждение физкультурно-спортивных проблем с предложением стереотипных управленческих решений, с

возможностью выдвинуть собственные идеи, которые в случае необходимости будущие педагоги должны защищать. Если в процессе защиты своего мнения студент достигает успеха, то это закрепляет управленческую позицию его личности, а неудача должна способствовать пересмотру собственной идеи или ее дальнейшей аргументации. Формулирование и аргументация собственной позиции формирует у студента необходимое управленческое умение мотивировать учащихся к необходимому виду деятельности.

Грамотная формулировка идей и проблем относится к основополагающим принципам управления. Четкое представление о проблеме способствует созданию таких ситуаций, которые давали возможность учащимся анализировать, систематизировать и обобщать новые знания.

В курсе «Психология физического воспитания и спорта» (второй курс изучается будущими педагогами физической культуры) использовались примеры стимулирования лиц, занимающихся физической культурой и спортом, к осуществлению физкультурно-спортивной деятельности. Преподаватели приводили различные способы, применявшиеся ранее на различных этапах развития общества для мотивации участников к осуществлению физкультурно-спортивной деятельности, а также предлагали различные методы стимулирования субъектов физкультурно-спортивного процесса для эффективного достижения цели, существующие на сегодняшний день, исходя из принципов современной школы менеджмента поведенческих отношений [1].

Любой управленец должен уметь анализировать. При этом должно учитываться, что анализ происходит в ходе всего процесса управления: с момента планирования до момента окончания. В ходе изучения дисциплины «Менеджмент в отрасли физическая культура и спорт» (изучается только на факультете физической культуры) акцент был сделан на формировании именно данного умения. Для этого вводились новые знания в области управления физкультурно-спортивной и педагогической деятельностью. Студентам предоставлялась информация различных воззрений на одну и ту же проблему для того, чтобы предоставить возможность студентам самостоятельно изучить полученную информацию, сопоставить данные, представить информацию на научном уровне. Например, соотношение таких понятий, как «менеджмент» и «управление», «прогнозирование» и «диагностика» и так далее. Для решения поставленных задач студенты могли использовать различные источники получения информации (библиотека, интернет, мнения других преподавателей).

Основным курсом, ориентирующим на физическое воспитание студентов и обучения их базовым способам оздоровления средствами физической культуры и спорта и развития физических качеств личности, является «Физическая культура». Осуществление экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью проходило при содействии преподавателей по физической культуре. Нами была проведена беседа, в ходе которой актуализировалась проблема формирования готовности будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью. Так, в ходе изучения предмета «Физическая культура» создавались ситуации, которые требовали принятия оперативного решения для достижения наиболее оптимального результата. В процессе изучения данной дисциплины студенты получали возможность не только совершенствовать собственные физические качества способами, предложенные преподавателями, но и сами выступали в роли педагогов, использующих новые упражнения для физического развития обучаемых.

Применение квазипрофессиональных методов изучения материала способствовало тому, что при изучении гуманитарных дисциплин по вопросам физкультурно-спортивной деятельности и теоретических вопросов по курсу «Физическая культура» акцент делался не на заучивании теоретических основ

управления процессами в физкультурно-спортивной деятельности, технологий управления в отрасли физической культурой и спортом, а на прогнозировании их возможного положительного или отрицательного влияния на субъектов физкультурно-спортивного процесса, на формирование различных ресурсов, имеющих или возникающих в ходе физкультурно-спортивной деятельности. Значимым итогом являлось формирование готовности будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью, как качества его личности, что определяет его общую профессиональную готовность и в целом профессиональный рост как будущего учителя.

Большое внимание на занятиях по физической культуре уделялось самостоятельной работе студентов. Будущим педагогам давалось задание: разработать комплекс физических упражнений из новых видов спорта для совершенствования двигательных качеств сокурсников и применить этот комплекс на занятии. При этом требовалось учитывать требования, предъявляемые к организации и проведению занятий по физической культуре относительно возрастных и индивидуальных особенностей предполагаемых занимающихся. Таким образом, использовалось создание физкультурно-спортивных значимых ситуаций, в том числе путем имитации будущей профессиональной деятельности, что способствовало развитию у них таких умений и навыков, как целеполагание, планирование, прогнозирование, организация, контроль. Например, студенту было необходимо из всего многообразия спортивных видов деятельности выбрать тот вид спорта, который направлен на совершенствование координации учащихся младших классов. При проведении занятия будущий учитель должен использовать имеющийся в вузе спортивный инвентарь, выбор формы проведения занятия оставался за студентом. В итоге, студенты стали проявлять большую активность на занятиях физической культурой, ими были представлены элементы таких видов спорта, как фитнес-йога, фитбол, танцевальная йога, тай-бо, шейпинг, степ-аэробика.

Таким образом, у студентов формировалось осознанное восприятие учебного процесса, как способа развития критического мышления, творческого потенциала и познавательной самостоятельности. В ходе практических занятий будущие педагоги приобретали умения и навыки самостоятельной деятельности, ведения дебатов, самоконтроля, конструктивного отстаивания собственной точки зрения.

Список литературы:

1. Ахметов Л.Г. Условия подготовки будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью / Л.Г. Ахметов, С.Р. Шарифуллина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. - №3. – С.19-28.
2. Ахтариева Р.Ф. Педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью / Р.Ф. Ахтариева, С.Р. Шарифуллина // Научные труды Sworld. – 2012. – Т.15. - №1. – С.41-43.

Шарыпова Н. Х.

д.ф.н., профессор кафедры философии и права
ФГБОУ ВО «Казанский государственный аграрный университет»
Россия, Казань

E-mail: snailyahi@listl.ru

**ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ
АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА
В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»**

Аннотация. В статье показывается возрастание роли практикоориентированных программ подготовки специалистов, об организации обучения языкам в ходе

приобретения профессии в процессе обучения в вузе. Обосновывается положение об объективной потребности в развитии профессиональных языковых компетенций как системы

Ключевые слова: практикоориентированные программы, профессионально-педагогические кадры, система языковой подготовки, формирование языковых компетенций, система профессионального образования, языковая личность.

Sharipova N. H.

Phys.N., Professor of philosophy and law IN the Federal STATE budget institution
«Kazan state agrarian University»
Russia, Kazan

E-mail: snailyahi@listl.ru

**LANGUAGE COMPETENCE OF SPECIALISTS
THE AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX
IN THE SYSTEM «SCHOOL-UNIVERSITY»**

Abstract. The article shows the increasing role of practice-oriented training of specialists, organization of language training in the acquisition profession in the learning process at the University. The author proves the thesis about the objective needs in the development of professional competencies of language as a system

Key words: practice-oriented program, professional-pedagogical personnel in the system of language training, the formation of language skills, vocational education, language personality.

Изучение развития рынка показывает, что совершенствование деятельности агропромышленного комплекса страны зависит от способности специалистов этой сферы к развитию на основе анализа внешней и внутренней среды, управления бизнес-процессами, планирования, реализации, анализа и оценки результатов деятельности. Благодаря новым теориям и практике управления развитием АПК становится понятным, что совершенствование деятельности предприятий включает приобретаемые в процессе обучения компетенции, основанные на стратегическом видении развития и перемен, называемой универсальной системой показателей деятельности. Поступающий учиться в профессиональное образовательное учреждение должен понимать, что его собственные цели обучения должны совпадать с целями тех организаций, где, скорее всего, он покажет ожидаемые результаты [3].

В начале учебного года вступил в действие новый Закон об образовании, который предписал ряд новых подходов, определяющих основы механизмов реализации практикоориентированных программ подготовки специалистов. Новые требования к качеству образования, утверждение профессиональных стандартов предполагают необходимость изменений в системе организации обучения в вузе. Актуализация анализируемой проблемы открывает возможность определять направления организации деятельности заинтересованных сторон в образовании

По итогам послания Президента Федеральному собранию Министерству образования и науки поручено разработать и утвердить комплексную программу повышения профессионального мастерства педагогических работников. Это, в первую очередь, затрагивает проблему создания условий для того, чтобы реализовать цели по расширению практической подготовки будущих специалистов сферы образования. Как известно, предполагается организация базовых кафедр в школах, которые дадут возможность вести совместную образовательную деятельность, руководство научными исследованиями с учащимися в школах. Во-вторых, в условиях сетевого формата реализации образовательных программ, впервые предполагается возможность объединения усилий вузовских педагогических программ, успешных педагогических

колледжей и средних образовательных учреждений. Этого предполагается достичь в условиях развития сотрудничества с ведущими вузами. Учащимся будет представлена возможность работать в современных компьютерных классах факультета, кафедры. В таких условиях учащимся, проявляющим заинтересованность в углубленном изучении школьных дисциплин, открывается возможность принимать активное участие в занятиях научных групп вуза. В данных условиях совместная работа компетентных ученых вузов и педагогов школ и других представителей педагогической профессии, работающих в школе, во многом усилит управление развитием системы способностей, составляющих основу подготовки будущего специалиста в профессиональной школе. Наши исследования, также мониторинг потребностей рынка труда показали, что потребности в профессионально-педагогических кадрах такого уровня возрастают. На основе проведенных нами исследований в 2004 году, на базе ИМ и ТС было открыто направление по подготовке инженеров-педагогов. Подготовку таких специалистов осуществляли все технические специальные кафедры и кафедра татарского и русского языков, где сконцентрирован был блок психолого-педагогических дисциплин. В таких условиях организации учебной работы, выпускник получал возможность менять траекторию обучения. Например, если поступивший в вуз студент по определенному профессиональному направлению понимал, что неверно определил сферу будущей деятельности. Скажем, желает получить квалификацию учителя и работать в школе, либо в колледже, лицее. Такой опыт в Татарстанских вузах имеет место. В определённые годы в ряде технических вузов республики открылись педагогические факультеты или специальности. Такие инновационные учебные программы давно реализуются в ведущих университетах, где студент инженерных специальностей может получать педагогическую специальность. Например, в КНИТУ студенты имеют возможность переходить с программ технических профилей на программы педагогического образования и наоборот – получить квалификацию «Учитель технологических дисциплин». Помимо этого, магистерские программы ФДО позволяют повысить уровень квалификации действующих педагогов.

Кроме того существуют системы ППО, эклектические схемы подготовки кадров для НПО и СПО, сохраняющие черты: либо высшее отраслевое (техническое, инженерное и др.) образование с дополнительной психолого-педагогической подготовкой, либо педагогическое образование, дополненное отраслевой подготовкой. Эти комбинации позволяют оптимально сформировать сочетание качеств педагога профессиональной школы и рабочего высокой квалификации, максимально осуществить интеграцию психолого-педагогической и отраслевой технологической подготовки. Отсюда соответствующий вывод, что отказываться от таких форм подготовки не следует. Учитывая это, нужно бы сохранить приём студентов на обучение в технические вузы на двуязычной основе. С концептуальной точки зрения специалист, например, агропромышленного комплекса получает специфическое системное образование, состоящее из трех интегрированных компонентов, включающих гуманитарную, отраслевую подготовку и подготовку по рабочей профессии. Одна из особенностей такой подготовки заключается в том, что студент получает навыки перевода с одного языка на другой и изучает иностранные языки. В связи с этим, основу наших исследований составило, прежде всего, изучение профессионального русского и татарского языков в техническом профессиональном образовании. Проведенное изучение системы языковой подготовки школьников к обучению в высшем профессиональном образовательном учреждении с позиции выбора технических профессий и подготовки их к будущей профессиональной деятельности позволило подчеркнуть несогласованность в содержании обучения в данных образовательных системах. Система занятий по формированию языковых компетенций, составляющих основу профессиональной деятельности, предполагает широкое применение родных языков при обучении общеобразовательным предметам в

системе общего среднего образования.

В современном мире в целом большое значение имеет освоение нескольких языков. В республике Татарстан знание татарского, русского, английского и других иностранных языков для будущих инженеров помогает обмениваться информацией между собой, получать многообразную и разностороннюю информацию в глобальных сетях, пользоваться Интернетом, вести деловые переписки, достойно представлять республику на мировом уровне.

В Конституции РТ государственным языком наряду с русским стоит татарский язык, поэтому требования к государственному языку и его статусу должны стать основными параметрами модели, к которой должен постепенно, последовательно приближаться татарский язык [2]. Создание оптимального языкового пространства государства требует четкого определения функционального соотношения языков. При этом татарский язык как государственный должен занять достойное место. Государственный язык выполняет важные функции в государственной и общественной жизни. Это, прежде всего язык, на котором происходит обмен информацией, ведется документация, который употребляется в средствах массовой информации. Владение родным языком является необходимым условием его сохранения и передачи поколениям. Государство, в свою очередь, закрепляет за собой обязанность способствовать созданию условий для изучения и функционирования родного татарского языка. Одновременно усилия государства направлены не только на возрождение и расширение функций татарского языка, но и на сохранение общекультурных функций русского, на развитие языков других этнических групп. В частности, на сегодняшний день актуальными являются английский, немецкий, французский, китайский т.д.

Система профессионального образования Казанского ГАУ осуществляет подготовку специалистов для агропромышленного комплекса. В данной статье с целью обеспечения четкости изложения придерживаемся следующего понимания этих функций:

- языковое образование в системе «школа-вуз, направленное на подготовку абитуриентов всех уровней выбору профессий технических направлений при обучении в школе общеобразовательным предметам;

- языковое образование по формированию языковых компетенций в ходе профессионального обучения студентов для осуществления успешной профессиональной деятельности в будущей профессиональной деятельности и карьерному росту;

- система языкового образования по приобретению языковых компетенций в ходе профессионального обучения иностранных студентов.

Знание языков на профессиональном уровне несёт в себе культурные функции. Одна из них определяется участием в воспроизводстве рабочих кадров путём образования профессионального потенциала членов общества. Другая направлена на формирование разносторонне развитой личности. Культурная функция языковой личности состоит в воспроизводстве и развитии материальной и духовной культуры определенных слоев и групп, как учащейся, так и работающей молодежи. Эти функции профессионально-педагогического образования имеют общий, не конкретизированный по отношению к отдельным сферам общественной жизни характер.

Между тем, рассматриваемая система профессионально-педагогического образования выполняет в обществе ряд вполне определенных экономических функций. К экономической функции относится, в первую очередь, насыщение профессиональной структуры общества профессиональными кадрами агропромышленного комплекса соответствующей квалификации со знанием языков на профессиональном уровне. Языковое профессиональное образование воздействует на экономику опосредованно. Через качество деятельности специалистов в значительной мере зависит эффективность

производства.

Социальными функциями формирования языковой личности являются воспроизводство и изменение социальной структуры общества, ее конкретных элементов. Прямо и непосредственно воспроизводятся слои профессиональных работников, косвенно, опосредованно, т.е. через начальное и среднее профессиональное образование, рабочих различных специальностей. Профессиональное образование способствует сохранению в обществе социальной мобильности, которая охватывает как педагогических работников вузов, так и лиц, занятых в рабочих профессиях. Последнее является важным в связи с возрастанием общественной потребности в высококвалифицированных рабочих. А это значит, что традиционно понимаемого начального профессионального образования становится явно недостаточно. Профессионально-педагогическое образование объективно способствует росту потребности будущих рабочих в знаниях, в совершенствовании собственного образовательного уровня и преодолению «тупикового» характера начального профессионального образования. С этим связана и культурная функция формирования профессионально языковых компетенций специалиста. Его получение стимулирует процессы пробуждения и реализации потребностей личности в создании, потреблении и распространении ценностей культуры. Образование преследует в качестве одной из своих важнейших целей создание условий для формирования и развития творческой деятельности, совершенствования культурного уровня будущих инженеров агропромышленного комплекса.

Таким образом, организация обучения языкам в ходе приобретения профессии в процессе обучения в вузе не самоцель. Для профессионального образования такое развитие связей, отношений с обществом, государством, производством и человеком имеет особое значение. Оно направлено на становление будущего специалиста, осуществляющего учебную деятельность в системе высшего профессионального образования. Отсюда следует, что существует объективная потребность в развитии профессиональных языковых компетенций как системы, оно должно качественно измениться, стать адекватным социально-экономическим условиям, обеспечить рост экономики и удовлетворение новых запросов человека и общества.

Список литературы:

1. Закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2016 [Глава 5 стр. 50]
2. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 года №1666 «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года».
3. Подготовка кадровых ресурсов в систему регионального агрообразования в условиях Казанского ГАУ. Казань: Изд-во Казанского ГАУ, 2011.– С. 446-454.

УДК 517.4(077)

Шилова З. В.

к.п.н., доцент кафедры фундаментальной и компьютерной математики
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» Россия, г. Киров

E-mail: zoya@soi.su

ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СРЕДНИХ СТЕПЕННЫХ

Аннотация: В статье раскрываются некоторые аспекты технологии проблемного обучения, приводятся примеры использования проблемных задач при проведении спецкурса по изучению средних степенных.

Ключевые слова: технология проблемного обучения, проблемные задачи, средние степенные.

Shilova Z. V.

Ph. D, assistant professor of fundamental and computer mathematics
Vyatka State University, Russia, Kirov

E-mail: zoya@soi.su

PROBLEM TASKS IN THE STUDY OF THE FUNCTION OF AVERAGE POWER

Abstract: The article describes some aspects of technology problem-based learning, Here are a few examples of use of problem tasks in conducting mathematical course for the study of average power.

Keywords: technology problem-based learning, problem tasks, the average power

В современных условиях школа должна давать учащимся не только определенные знания, умения и навыки, но и должна научить обучающихся самостоятельно и творчески мыслить, создавать условия для их творческой самореализации.

Регулярное и уместное использование проблемных задач в спецкурсе по изучению средних степенных позволяет в определённой мере это реализовать. Предлагаемый нами спецкурс рассчитан на учащихся старших классов общеобразовательной школы, так как именно к концу 9-го класса учащиеся имеют необходимую базу знаний для изучения этого курса.

Решение задач в обучении выступает и как цель, и как средство обучения. В педагогической литературе специальное внимание уделяется проблемным задачам. Балл Г. А. дает им такое определение [1]: «Проблемная задача – ситуация, требующая от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе его связей с известным в условиях, когда субъект не обладает способом (алгоритмом) этого действия». Дышинский Е. А., Лурье А. М. и Людмилов Д. С. дают следующее определение [2]: «Задача является проблемной, если она вызывает интеллектуальное затруднение, то есть содержит проблемную ситуацию». Оконь В. характеризует, что [3] «при преодолении трудности задача утрачивает свой проблемный характер». Необходимость преодоления трудности появляется у учащихся чаще тогда, когда они сталкиваются со следующими фактами:

1. Недостаточность знаний для решения поставленной проблемы.
2. Необходимость применения имеющихся знаний в новых условиях.
3. Нерациональность выбранного способа решения задачи (громоздкие вычисления, преобразования и др.)
4. Наличие противоречий между имеющимися знаниями и вновь установленными фактами.

В зависимости от того, каким образом осуществляется педагогом учебный процесс, выделяют три уровня реализации технологии проблемного обучения:

- 1) осознание общей проблемной ситуации, ее анализ;
- 2) формулировка конкретной проблемы, решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их);
- 3) проверка правильности решения проблемы.

При традиционной технологии обучения учитель сам формулирует и решает проблему (выводит формулу, доказывает теорему и т. д.) Учащемуся необходимо понять и запомнить чужую мысль, запомнить формулировку, принцип решения, ход рассуждения. Здесь учитель ставит проблему, формулирует её, указывает на конечный результат и направляет самостоятельные поиски ученика [4, с. 149]. После проведенного анализа переход идет на этап формулирования проблемы, преобразования задачи, сравнения, поиска аналогов и др. В результате проделанной работы учащиеся выдвигают варианты решения проблемы. Затем выбранные варианты

проверяются, исключаются неверные заключения и развиваются достоверные положения. Здесь у ученика воспитывается способность самостоятельно формулировать и решать проблему, а учитель выступает в роли консультанта. На третьем уровне учитель уже не указывает на проблему: ученик должен увидеть её самостоятельно, исследовать и возможности, и способы её решения. Если педагог чувствует, что обучающиеся затрудняются выполнить то или иное задание, то он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести учащихся на более низкий уровень технологии проблемного обучения. Трёхуровневая технология проблемного обучения применима при постановке задачи на «открытие» простого математического закона, правила правописания, исторической или биологической закономерности [4].

Разрабатывая свой спецкурс, мы учитывали уровни реализации технологии проблемного обучения, а также требования к проблемной задаче, обеспечивающие её педагогическую эффективность:

1. Учащиеся должны быть подготовлены к частичному или полному решению задачи, она должна быть им понятна и в определенной мере доступна (теоретическое обеспечение).

2. Задача, обычно проблемная «в себе», должна стать проблемной для учащихся. Для этого необходимо теми или иными способами вызвать у учащихся интерес к задаче, а значит, и интеллектуальную активность.

Проблемные задачи в авторском спецкурсе играют как ведущую, так и локальную роль в изучении нового учебного материала. При этом реализуются такие локальные цели обучения математике, как:

а) введение новых математических понятий (например, среднее степенное порядка t и т. д.);

б) мотивация полезности изучения нового материала;

в) изучение новых свойств известных математических объектов (например, различные метрические соотношения в треугольнике, четырёхугольнике, пирамиде (треугольной и четырехугольной), прямоугольном параллелепипеде и т. д.);

г) установление интегративных и внутрипредметных связей;

д) ознакомление с нетрадиционным методом решения задач и сравнение эффективности различных методов решения одной и той же задачи (например, доказательство неравенства Коши).

Заметим, что функция, связывающая все средние степенные, имеет вид [6, 7]:

$$\bar{X}_k = \left(\frac{\sum_{i=1}^n x_i^k \cdot n_i}{n} \right)^{\frac{1}{k}}, \quad (1)$$

где x_i – индивидуальное значение случайной величины (варианты) ($i \in N$); n – число значений, которые приняла случайная величина; n_i – повторяемость (частоты) отдельных значений случайных величин (вариант); k – величина, определяющая вид средней степенной.

Средняя степенная (средняя величина) всегда именованная и имеет ту же единицу измерения, что и отдельные единицы совокупности. Функция (1) обладает рядом свойств, в том числе она непрерывна и монотонна.

Здесь $p_i^* = \frac{m_i}{n}$ – относительная частота i -го значения случайной величины;

$$i=1, 2, \dots, k; \quad \sum_{i=1}^k m_i = n.$$

Сводная таблица формул для расчёта средних степенных

K	Наименование средней	Формулы для нахождения средней	
		Простая	Взвешенная
-1	Средняя гармоническая \overline{X}_H	$\overline{X}_H = \frac{n}{\sum_{i=1}^n \frac{1}{x_i}}$	$\overline{X}_H = \frac{n}{\sum_{i=1}^k \frac{m_i}{x_i}}$
0	Средняя геометрическая \overline{X}_G	$\overline{X}_G = \sqrt[n]{x_1 \cdot x_2 \cdot \dots \cdot x_n}$	$\overline{X}_G = \sqrt[n]{x_1^{m_1} \cdot x_2^{m_2} \cdot \dots \cdot x_k^{m_k}}$
1	Средняя арифметическая \overline{X}	$\overline{X} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} = \frac{1}{n} \cdot \sum_{i=1}^n x_i$	$\overline{X} = \sum_{i=1}^k (x_i \cdot p_i^*)$
2	Средняя квадратическая \overline{X}_R	$\overline{X}_R = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n x_i^2}{n}}$	$\overline{X}_R = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^k (m_i \cdot x_i^2)}{n}}$
3	Средняя кубическая \overline{X}_K	$\overline{X}_K = \sqrt[3]{\frac{\sum_{i=1}^n x_i^3}{n}}$	$\overline{X}_K = \sqrt[3]{\frac{\sum_{i=1}^k (m_i \cdot x_i^3)}{n}}$

На занятии спецкурса перед введением свойства монотонности функции среднего степенного для n чисел учащимся предлагается решить следующую задачу: «Найти среднюю скорость движения на двух участках равной длины и сравнить со средним арифметическим скоростей на этих участках». После решения данной задачи ставится вопрос: «Всегда ли будет иметь место выявленная закономерность?» Выдвигается гипотеза: «средняя скорость движения на n участках равной длины не превосходит среднего арифметического скоростей на этих участках», то есть

необходимо доказать, что
$$V_{cp} = \frac{n}{\frac{1}{V_1} + \frac{1}{V_2} + \dots + \frac{1}{V_n}} \leq \frac{V_1 + V_2 + \dots + V_n}{n}$$
, где V_i – скорость на

i -ом участке. Иными словами, среднее гармоническое n чисел не превосходит среднего арифметического n чисел, $\overline{X}_H \leq \overline{X}$. Здесь у обучающихся возникает трудность, связанная с недостатком знаний. Далее учащимся следует напомнить о неравенстве Коши, $\overline{X}_G \leq \overline{X}$. В свою очередь, введение свойства монотонности функции среднего степенного для n чисел, позволяя приведённые выше неравенства рассматривать как частный случай, и тем самым позволяет легко разрешить возникшую проблему.

Заметим, что метод нахождения средней скорости неравномерного движения известен учащимся ещё из курса физики 9 класса. Однако, здесь речь ведётся о доказательстве в общем случае. Эта задача позволяет по-новому взглянуть на пройденный материал и осуществлять интегративную связь. Можно обратить внимание учащихся на математический смысл средней скорости – среднее гармоническое скоростей на соответствующих участках. В случае неравных путей задачу можно обобщить с использованием взвешенных средних.

Здесь также необходимо обратить внимание обучающихся, что, например, в биологических, экологических, медицинских исследованиях для нахождения средней величины используют различные средние степенные [7, с. 80-88]. Например, если необходимо изучить развитие тех или иных признаков во времени, то наиболее точной

характеристикой средних изменений станет средняя геометрическая $\overline{X_G}$. Например, при изучении изменения высоты стебля, среднего темпа прироста, листовой поверхности в разные периоды жизни растения, уровня загрязнённости воды, темпов прироста численности населения, численности популяции организмов, увеличения линейных размеров, прибавок массы, титрования вакцин и т. п.

Если значения x_i выражаются мерами, эквивалентными площади, более точной характеристикой средней будет средняя квадратическая $\overline{X_R}$. Например, когда изучается диаметр корзинок растения, с которым связана урожайность этой культуры; величина листовых пластинок, от которой зависит продуктивность фотосинтеза; размеры колоний микроорганизмов, продуцирующих те или иные активные вещества, и т. п.

Средняя кубическая $\overline{X_K}$ более точно представляет среднюю, если значения варьирующегося признака X связаны с объёмными единицами. Например, при изучении объёма плодов, пыльцевых зёрен и т. п. Для всех случаев основным условием научного подхода при нахождении средней является качественная однородность объектов, составляющих совокупность.

Отметим, что при планировании проблемного изучения определенной темы, нами была учтена специфика содержания изучаемого материала, его сложность, характер, также большое внимание было уделено выявлению внутренних условий мышления учащихся и предварительной работе:

- 1) выявлен уровень знаний и представлений обучающихся по данной теме, учтены типичные ошибки, допускаемые школьниками;
- 2) предусмотрены необходимые сведения и способы их сообщения;
- 3) выявлены возможности учащихся.

В зависимости от выявленного уровня внутренних условий мышления для учащихся разрабатывается соответствующая система конкретных заданий, рассчитанных на то, чтобы обнаружить противоречие на пути движения школьников от незнания к знанию и тем самым создать проблемные ситуации.

В свою очередь, продуманное и рациональное использование проблемных задач (в том числе и в спецкурсе по изучению средних степенных) учит школьников самостоятельно мыслить и позволяет сделать обучение максимально развивающим как мышление, так и познавательные, творческие способности учащихся.

Список литературы:

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Дышинский Е. А., Людмилов Д.С., Лурье А.М. Некоторые вопросы проблемного обучения математике. – Пермь, 1975. – 116 с.
3. Калинин С.И., Шилова З.В. К вопросу о геометрической иллюстрации средних величин // Математика в школе. – 2001. – №9. – С. 70-73.
4. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: учебное пособие. – М.: Академия, 2000. – 288 с.
5. Оконь В.В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
6. Шилова З.В. Факультативный курс «Средние величины» для учащихся старших классов средней общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2003. – 17 с.
7. Шилова З.В., Шиллов О.И. Теория вероятностей и математическая статистика: учебное пособие. – Электронные текстовые данные. – Саратов: Ай Пи ар Букс, 2015. – 158 с.

Шимрова Л. А.

психолог–консультант, научный руководитель программ
ООО «Консультационная группа «Альфа»» Россия, г. Казань
E-mail: lshimrova@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
ПРИ НЕДОСТАТОЧНОЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ
В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА**

В этой статье будем рассматривать способы оказания воздействия на восприятие в целях оказания влияния на личность. Фильтры восприятия - оценочные установки, т.е. собственные определения что хорошо, а что плохо. Не оказав существенного воздействия на оценочные установки невозможно повлиять на чье-либо решение что-либо делать или же не делать. Необходимо эти фильтры сменить, что особо актуально в мотивации в кризисных ситуациях, когда человек деморализован неуспехом, его психическое состояние нестабильно и характеризуется немотивированным упрямством.

Ключевые слова: личность, фильтры восприятия, психическое состояние, мотивация к обучению, кризисная ситуация

Shimrova L.A.

counselor, supervisor of programs LLC «Consulting group «Alpha»» Russia Kazan E-mail: lshimrova@yandex.ru

**PROTECTIVE BEHAVIOR OF THE INDIVIDUAL IN CASE OF
INSUFFICIENT MOTIVATION TO LEARN IN CRISIS**

In this article, we will consider ways to influence the perception of the purpose of influencing a person. The filters of perception - the estimated installation, ie own definitions of what is good and what is bad. Do not have a material impact on the valuation settings can not affect anyone's decision to do something or not to do. It is necessary to change these filters, which is especially important in the motivation in times of crisis, when people demoralized by the failure of his mental state is unstable and is characterized by unmotivated stubbornness.

Keywords: personality, perception filters, mental condition, motivation to learn, crisis

В этой статье будем рассматривать способы оказания воздействия на восприятие в целях оказания влияния на личность. Из опыта разработки и проведения программ психологических тренингов можно сказать, что как массированное воздействие, так и старания отдельной личности не могут миновать фильтров нашего восприятия. Фильтры восприятия - оценочные установки, т.е. собственные определения что хорошо, а что плохо. Не оказав существенного воздействия на оценочные установки невозможно повлиять на чье-либо решение что-либо делать или же не делать. Необходимо эти фильтры сменить, что особо актуально в мотивации в кризисных ситуациях, когда человек деморализован неуспехом, его психическое состояние нестабильно и характеризуется немотивированным упрямством. На преодоление этого упрямства может быть затрачено значительное количество временного ресурса, а положительный эффект может так и не последовать. Потому без оказания воздействия на оценочные установки личности невозможно добиться значительного повышения мотивации.

Психика человека настроена на поиск лучшего и более ценного, поэтому все новое привлекательно для нас как потенциально лучшее. Эффект новизны. Он часто применяется в рекламе и в смежных областях для привлечения внимания. Восприятие - это передовые рубежи того, что будет впоследствии воспринято, удостоится

пристального внимания и подробного рассмотрения. Именно сюда и направляется воздействие для оказания влияния. Но как было определено в практике работы по программам повышения уровня мотивации сотрудников коммерческих предприятий в условиях кризиса именно новизна и является стимулом, который порождает мощное и упорное сопротивление человека в попытках действовать старыми привычными способами, использовать старые навыки. Подобное поведение сильно сказывается на производительности труда, эффективности деятельности. Человек настаивает на своих убеждениях, хотя пришло время их сменить на новые соответствующие духу времен. Нужно учесть, что в условиях кризиса эффект новизны не является мотивирующим сам по себе без комплекса мер по дополнительному раскрытию преимуществ новых убеждений. Поэтому в процессе мотивации сотрудников и прочих лиц на момент любого кризиса необходимо первоначально воздействовать на оценочные установки человека, дабы избежать ненужного сопротивления в отстаивании правильности своих убеждений.

Первый этап представляет из себя период расшатывания убеждений, где количество повторений является основным средством воздействия на убеждения. Сто раз скажут про красное, что оно черное - засомневаешься, начнешь приглядываться. Надо последовательно и в разнообразных формулировках продвигать новые установки и ценности до образования бреши в старых убеждениях.

На втором этапе следует использовать силу влияния референтной группы на формирование убеждения. Для этого необходимо как можно чаще помещать растерявшегося человека в среду людей, действующих в нужном ключе. Неплохо проводить тренинги, семинары или другие обучающие программы, чтобы человек вошел во вкус освоения нового вместе с другими людьми так же находящимися в условиях обучения. Равные стартовые условия общей начальной некомпетентности по предмету обучения всех участников процесса обучения, позволяют очень заметно снизить уровень напряженности и сопротивления неадаптированного к кризису человека.

Третий этап должен быть посвящен работе с эмоциональной сферой личности. Поскольку нестабильность психического состояния закономерна в условиях кризиса, необходимо воздействовать на эмоциональном уровне, т.к. в момент сопротивления человек занимает жесткую позицию, характеризующуюся слабым уровнем анализа. В момент переживания кризиса человек, как правило, очень эмоционален и плохо контролируем. Он часто гневается и ищет виноватых. Необходимо перенаправить гнев на преодоление ситуации, показав временность возникших затруднений, которые нужно преодолеть, а гнев даст энергию на прорыв. Также часто человек в эмоционально перегруженном состоянии впадает в иллюзорную эйфорию, питая необоснованные надежды на светлое будущее. Неоправданные надежды в дальнейшем озлобляют человека, образуя замкнутый круг. Причиной же служат оценочные установки неадаптированной личности, которая воспринимает, текущие трудности как непреодолимое препятствие и вследствие этого переживает крайнюю степень неудовлетворенности. Результатом являются деструктивное состояние, находясь в нем человек сеет вокруг себя разрушения. Задания нужно давать небольшими частями, чтобы была возможность испытывать радость преодоления и удовлетворенность.

Ожидание неудачи столь характерное для человека в условиях кризиса оказывает очень мощное блокирующее мотивацию воздействие, ослабляет волевые процессы. В состоянии ожидания неудачи проявления пугливости, переходящей в панику весьма распространены. Нагнетание обстановки будет непереносимой нагрузкой и завершится деструктивным действием. Угрозы обязательно приведут к срыву или стагнации. Поэтому в условиях кризиса эмоцию страха, как ключевую мобилизующую нужно использовать по назначению. Человек должен бояться вполне предметно или боли, или потери, а не будущих действий. Именно боязнь будущих

действий, становится причиной неэффективности и падения мотивированности действий. Предметный страх мобилизует на преодоление трудностей, а беспредметный лишает личность активности или же приводит к панической суете. При мотивировании с использованием эмоции страха, границы опасности должны быть четкими, суть опасности ясна. В противном случае опасная неопределенность вызовет фрустрацию и мотивация преодоления будет низкой. А в условиях кризиса именно мотивация преодоления является необходимым условием продуктивности любой деятельности.

УДК 81'33, 37.01

Шиннерль М.

Главный администратор международных программ и проектов,
Институт содействия интеллектуальным интеграциям IFIE,
Австрия, г.Вена

E-mail: michaela.schinnerl@gmail.com

**ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ФЕМИНИСТСКОЙ
ЛИНГВИСТИКИ В РОССИИ И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Аннотация. В статье раскрываются направления интенсивных исследований гендерных вопросов и рассмотрения женщин в немецко-говорящих странах. Также рассматриваются тенденции развития исследования данного направления в российской науке, в том числе в отношении образовательных аспектов.

Ключевые слова: феминистская / гендер(ная) лингвистика, женский вопрос, гендерные исследования, историческое развитие феминизма, социолингвистика, три волны феминизма, педагогический аспект, гендерные исследования в педагогике.

Schinnerl M.

Chief Administrator of International Programs and Projects,
Austrian Institute to promote intelligent integration (Vienna, Austria)

E-mail: michaela.schinnerl@gmail.com

**THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF FEMINIST LINGUISTICS IN
RUSSIA AND ITS PEDAGOGICAL ASPECT**

Abstract. The article reveals the direction of intensive studies of gender and consideration of women in the German-speaking countries. It also discusses trends in the development of this direction of research in the Russian science, including in relation to educational aspects.

Key words: feminist linguistics, women's issue, gender studies, historical evolution of feminism, sociolinguistics, three waves of feminism, the pedagogical aspect of gender studies in pedagogy

Начало западного женского движения ведет в эпоху Просвещения, когда люди начали говорить о равенстве всех людей. Это требование также напоминает о времени Французской Революции, когда был провозглашен тот призыв. Права граждан должны применяться не только к мужчинам, но и к женщинам. Важную роль сыграла француженка Олимпия де Гуж и ее *Déclaration des droits de la Femme et de la Citoyenne* (Декларация прав женщин и гражданок) в 1791 г.

Что касается истории женского движения и феминизма, чаще всего говорят о трех волнах, которые сформировались в США и Западной Европе. В дальнейшем приведен обзор истории женского движения, при котором развернулась новая исследуемая область феминистской лингвистики. В литературе по феминистской

лингвистике постоянно упоминают, что уже хорошо разработан раздел социолингвистики, который получил признание второй волны феминизма [3, стр. 3]. Однако редко объясняют, какие это именно периоды и какими ключевыми историческими данными они связаны. Ниже приводится краткое изложение исторического развития женского движения на Западе. Считается полезным для того, чтобы лучше понять развитие феминизма в России. В основном, однако, следует отметить, что в науке мало согласия относительно того, где должна начинаться волна, где она заканчивается и – в итоге – что именно она вызывает. Но, в общем, речь пойдет о понимании, что, по мнению большинства исследователей, является «универсальным».

Женское движение и развитие феминизма являются не единичными движениями и убеждениями, а широким диапазоном требований, взглядов и способов мышления. Само понятие феминизма, которое было введено в 1880 году французкой Убертин Оклер (Hubertine Auclert), является спорным и не во всех культурах и языках имеет положительную коннотацию. Например, в русском языке означает что-то радикальное, почти негатив (Gerhard, 2012), особенно по отношению к западной концепции феминизма.

Первая волна феминизма и, следовательно, начало женского движения датируется концом 19-го века, в то время как начало 20-го века является концом этого движения. Появление урбанизации и промышленной революции, как и новых социальных движений, связанных с политикой и обществом, вносили свой вклад в общественную дискуссию о, так называемых, «женских проблемах». Прежде всего, центральной темой женщин в то время было разрушение юридических барьеров. Одним из основных требований – получить право голосовать и свободный доступ к университетам. Конвенция Сенека-Фолс (Seneca-Falls Convention) в США в 1848 году, рассматривается как формальная отправная точка женского движения, которая впервые и написала и сформулировала свои цели. Требовали права голоса для женщин, и реформы брачных и имущественных прав. Женские журналы вскоре появились также в Германии и Франции, это привело к созданию объединений для женщин (Thaler, 2012). Эти борющиеся женщины контрастировали с классическими викторианскими дамами, которых называли ангелами домашнего хозяйства, и которым нельзя было в обществе демонстрировать свое собственное мнение (Rampton, 2008). Однако работа многих из этих движений женщин вскоре была приостановлена, а их требования не были реализованы. Правда, избирательное право для женщин было узаконено в 1918 г. в большинстве западных стран, в том числе Австрии и Германии.

Во время Второй Мировой Войны руководство женских ассоциаций было запрещено во многих странах, феминистские движения были приостановлены и больше не были услышаны. После окончания Второй Мировой Войны началась реконструкция женских юридических ассоциаций, а Симон де Бовуар и ее работа «Второй пол» с 1949 года снова привлекли внимание к феминистскому движению. Таким образом, в начале 1960-х г. развивалась вторая волна феминизма, которая закончилась в 1990-м году. Благодаря этой волне, женщины стали темой в политике, культуре и науке. Феминистская лингвистика со своими требованиями, касающимися языка, сформировалась из второй волны, потому что в ходе этого второго женского движения в первый раз обсуждалась взаимосвязь между властью, патриархатом и языком. Эта волна является также связанной со всеми отрицательными ассоциациями, которые присущи феминизму: неженственность, короткие волосы, мужское поведение и т.д. Кроме того, по сравнению с первой волной, вторая волна феминизма была классифицирована радикальнее, потому что традиционные ценности женственности были отклонены. Что касается тематики, то речь особенно шла о праве женщин на сексуальность и личный выбор в вопросах продолжения рода (англ. *reproductive rights*), возможность аборта и искусственного оплодотворения. Тело женщины и ее права на него являлись центром внимания. Это было реализовано с помощью демонстраций

против поверхностных конкурсов красоты и демонстративного уничтожения предметов, таких как, туфли на высоком каблуке и кружевное нижнее белье, которые определяют женщин только по их внешнему виду. Такие рекламные мероприятия также привели к повышенному теоретизированию женского движения и даже разделению пола (англ. sex) на биологический пол и род/гендер (англ. gender) как социально построенный (грамматический) пол. Совместная цель американского женского движения явилась добавлением законодательной новеллы к конституции о равенстве между мужчиной и женщиной, но это не было достигнуто.

В середине 1990-х гг. началась третья волна феминизма, которая получила свое теоретическое обоснование в основном из постколониальных исследований и постмодернизма. В частности, речь шла и все еще идет о новом определении терминов, таких как тела, пола и сексуальности. Поэтому обращают внимание на неоднозначность, множественность и перформативность идентичностей в глобализованном мире, в котором не только белые, гетеросексуальные мужчины и женщины получают признание, но и транснациональные, поликультурные и многонациональные люди с разными образами жизни и сексуальными ориентациями. Что касается успеха женского движения, то можно сказать в заключение, что законы были приняты, чтобы обеспечить женщинам в основном юридическое равенство; образовательные возможности доступны и для девочек, и для мальчиков. Феминистская работа, которая ведется сегодня, борется против более тонких несправедливостей, например, в тех случаях, когда законы женского права сознательно обходятся и пострадавшие женщины лишаются успеха (Schmölzer, 1999).

Феминистская лингвистика относится к социолингвистике, так как она до сих пор не признана независимой исследуемой областью. Ее задача состоит в исследовании средств классификации (мужской - женский) языка и того, в какой степени это происходит. Поэтому изучение «женских вопросов» в рамках лингвистики основано на предположении, что язык отражает социальные отношения и, следовательно, различное положение женщин и мужчин должно иметь последствие для языковых структур, систем и речевого поведения [16, с. 22]. Эта лингвистическая дисциплина придает особое значение показаниям отрицательной представленности женщин в языке, которая в частности следует из-за всеобщего использования мужского рода для женщин (например: *студенты* для мужских и женских изучаемых). В лучшем случае удастся это изменить или улучшить. Так как, хотя всеобщее использование мужского рода к женщинам имеет место быть, они стали невидимыми. Центральным вопросом исследования феминистской лингвистики в настоящее время является последствие неравного социального статуса мужчин и женщин в наших патриархальных структурированных общественных системах как социальное явление в языке [17, с. 499]. Так спрашивается, если без упоминания и указания женщин вследствие всеобщего использования мужского рода следует их несоблюдение? Здесь надо отметить, что в английских и немецкоговорящих странах, гендерная лингвистика уже может оглянуться на давнюю традицию и выпускает публикации на различные темы. Вопросы феминистской лингвистики относятся преимущественно к различным языковым формам полов, речевому поведению, поведению прослушивания и различным стандартам для мужчин и женщин [16, с. 36].

В отличие от российской гендерной лингвистики, которая все еще находится в младенчестве, в 1998 году в немецкой феминистской лингвистике уже появилась публикация сборника под названием *Феминистская лингвистика - Лингвистические гендерные исследования: результаты, последствия, перспективы* (Шёнтал/Schönthal), который предполагает, что такие традиции существовали уже пятнадцать лет назад, и можно было сослаться на эти издания. Таким образом, не кажется удивительным, что в западных исследованиях в этой области существует широкий консенсус относительно необходимости новых методов наблюдения языка и критериев их оценки, что помогает

измерить и обнаружить влияние биологического или социального пола на речевое поведение [17, с. 41].

Женское движение и возникновение феминизма в России приняло совершенно другой оборот и другие масштабы, чем на Западе. Сложившаяся ситуация коммунистической власти в России с момента первых десятилетий 20-го века вызвала совершенно другое развитие – так называемый «женский вопрос». Равенство полов было предписано государством и официально реализовано. Поскольку не существовало никакого неравенства в юридическом смысле, разумеется, что для исследователей не было никаких оснований искать их в языке. Поэтому о феминистской лингвистике долго не могло быть речи. Ранний феминизм начался в середине 19-го века и продолжался до Октябрьской Революции 1917-го года [9, с.291]. Особое значение для женщины играли обеспечение доступа к образованию, политическое равенство и избирательное право. Последовательно можно провести параллели между российскими и западными развитиями, в которых в первой волне феминизма и юридические вопросы были в центре внимания. После этого, однако, как правило, говорят о различиях между двумя способами феминизма. Из-за хаотических условий в первых десятилетиях 20-го века (см. Октябрьская Революция, Гражданская Война и т.д.), которые потрясли Россию, попытки эмансипации со стороны женщин, которые в начале века являлись вполне узнаваемыми и важными, были ограничены [9, с.292]. В Советском Союзе женский вопрос тогда был «решен» на законных основаниях. Таким образом, уже в 1918-ом году в партийных органах потребовались женские отделы/ Женотделы, целью которых стала реализация теоретической концепции эмансипации. Годель, в частности, упоминает, что экономическая или профессиональная интеграция женщин в жизнь в качестве важной меры по обеспечению гендерного равенства вызвала лишь поверхностное гендерное равенство, так как реализующие концепции были взяты под контроль партии и переведены согласно «мужским стандартам ценностей», не подразумевали решение социальных или семейных проблем, а лишь включение женщин в состав рабочей силы [9, с. 22]. В соответствии с Годелем, в 1920-х гг. (там же) задумались о возможных ролях гендерных стереотипов и отклонили концепции женственности прошлого века.

При Сталине, женские отделы были упразднены, так как «социализм реализован и, таким образом, освобождение женщин достигнуто» [10, с. 112]. Поскольку женщинам теперь позволили работать, они были включены в экономические планы государства, женский вопрос официально считался завершенным. Теперь в партии и обществе снова преобладало мужское доминирование. «Большевистская политика эмансипации» понималась как чисто экономическая. В семье по-прежнему преобладала классическая роль и в результате двойное бремя женщин как работница и мать/домохозяйка). Эта «многократная нагрузка» воспринимались как социально принятая, нормальная и «естественная» для женщины [9, с. 23]. Произошел повторный возврат к традиционным гендерным стереотипам (установлено путем присуждения медали «многодетным матерям» [10, с. 112], то, что в центре стереотипного представления женственности находилась женщина, основная роль которой сводилась к роли матери), было очевидно, но не могло быть рассмотрено в рамках тогдашних ограничительных социальных обстоятельств. Тем не менее, традиция женских отделов в, так называемых, женских советах продолжалась, чтобы информировать женщин о возможностях работы и участия. Женский совет подчинялся «Комитету советских женщин», который стал «контактным, совещательным и координированным органом» [9, с. 25]. При Хрущеве (1953-1964) женские движения приобретали все большее значение, так как в определенном объеме им дали свободу для выполнения своих собственных проектов, которые в целом должны были способствовать полной реализации коммунизма [9, с. 26; 10, с. 113]. Интересно, что Женсоветы вновь потеряли важность в консервативное время Брежнева (1964-1982), и только во время Горбачева, с

1986-го года, женское движение снова достигло ренессанса. Таким образом, женский вопрос особенно во время открытия и мягкого политического руководства в Советском Союзе был форсирован. Тем не менее, к женским ассоциациям со стороны населения всегда было скептическое отношение, которое до определенной степени сохранилось и по сей день, так как гендерно-нейтральные организации считают более важными [9, с. 27].

После распада Советского Союза дело дошло до фундаментальных изменений в политике, экономике, а также что касается положения женщин. Они подвергались экономическому спаду и исчезновению политических идеологий, пришлось научиться справляться с новыми социально-политическими обстоятельствами [9, с. 28]. Ухудшение экономических условий и возросшая конкуренция в формирующейся рыночной экономике, привели к «усиленной дискриминации [женщин] во всех сферах жизни». Из-за увеличения неравенства в обществе и политике, дело дошло до формулирования проблем женщин и до попытки их реализации. Речь особенно шла о том, чтобы бросить многолетние, старые структуры власти и освободиться от патриархального мира.

Во время бедности и политического хаоса радикально изменился способ представления женского вопроса: пока в Советском Союзе диктовались участие в мире труда «сверху», потом женские организации должны были возникать «снизу», чтобы добиваться своих целей. Следовательно, в это время люди опять вернулись к традиционным структурам, в которых мужчина играет роль поставщика, а женщина занимается материнством и домашним хозяйством [9, с. 29]. Тот факт, что женщинам российского общества не понравились феминизм и эмансипация, связан с тройным бременем трудового стажа, домашнего хозяйства и семьи, потому что им надо было организовать детские учреждения, в то время как отсутствие социальных услуг осложняло жизнь после распада Советского Союза. Кроме того, по мнению российских феминисток, является необходимым оставаться женщиной, в противоположность западным коллегам.

Несмотря на неблагоприятные обстоятельства, в ходе 1990-х годов появлялось все больше и больше женских организаций, которым Гарстенауер посвящает свою книгу «Гендерные исследования в Москве: опыт, деятельность и академии» (Garstenaue, 2010). Развивались совершенно новый диалог и сотрудничество между государственными органами и неправительственными организациями), которые занимались проблемами женщин, такими как «отсутствие участия в развивающихся структурах рыночной экономики, профессиональная сегрегация, неконкурентоспособность на рынке труда, дискриминация зарплаты и рост безработицы» Стало очевидным, что в новой, постсоветской России, не преобладало равноправие, также не советский метод, продиктованный идеологией (например, выполнение квоты). А гендерное равенство, которое в демократии должно бы играть существенную роль, обсуждалось только на периферии Кроме того, в промежуточный период женщины редко занимали высокие должности в политике и экономике. Поэтому в 1993 г. было основано политическое движение «Женщины России», которое добилось успехов, например, 8,3% голосов на выборах в Госдуме в 1993 г. В 1995 году, однако, на следующих выборах, «Женщинам России» пришлось потерпеть сокрушительное поражение, которое означало, что они больше не могли принять участие на выборах в качестве политической партии. Несмотря на это они не прекратили работу по улучшению социально-политической ситуации женщин [9].

Прежде всего, политическая ситуация в России является очень несбалансированной и патриархальной, а число женщин на высших должностях остается низким (в Государственной Думе составляет 14% [25]). Кроме того, по-прежнему существует большой скепсис по отношению к феминистским образам женщин на Западе. Кроме того, кажется интересным, что российские феминистки

никогда не занимались физическими проблемами, такими как воспроизведение и сексуальность, но очень удобным социальным конструктом гендера. Здесь важным является определенный самостоятельно русский путь этого исследования. Эмансипация по западному идеалу в России часто связана с падением женственности и отказом от высоких каблучков и макияжа в пользу кроссовок, джинсов и коротких волос. Патриархальные ценности российского общества коренятся не только в православных религиозных идеях, но и в таких произведениях, как *Домострой* 16-го века, в котором глава дома получает правила для православной жизни, подтверждающиеся и продолжающиеся четкие иерархические гендерные роли [9, с. 174]. В сегодняшней России очевидно существует много проблем, которые оправдывают продолжение занятия гендерными вопросами.

Хотя западные и восточные понятия феминизма критикуют друг друга и частично конкурируют друг с другом, они возвращаются к одной и той же проблеме: «дискриминация женщин», которая в Центральной Европе и России различными способами описывается, анализируется и критикуется. Западные теоретические понятия, наверное, в России частично отклоняются, но проблемы женщин являются теми же самыми: двойное бремя работы и семейной жизни, неравная оплата, насилие, и право на физическое и сексуальное самоопределение [9, с. 355-356].

Интересно, однако, что, согласно Жеребкиной, в России никогда не было противостояния с телесностью женщин, как это было во время второй волны феминизма в Америке и Западной Европе. Но в Советском Союзе это было бы немыслимо. После распада Советского Союза, или даже с наступлением Перестройки, в славянские государства проникали западные влияния и уже давно сформированные концепции женских исследований, которые непосредственно были обозначены как тематически-определяющие. Жеребкина описала это как парадокс, что российские феминистки занимались социальной конструкцией пола с самого начала, но в своей истории никогда не обсуждали физические вопросы воспроизведения или сексуальности. Таким образом, и Жеребкина указывает на то, что западные модели играют важную роль в российских гендерных исследованиях, но, тем не менее, для исследователей является важным, иметь собственный русский способ этого научного направления [24, с. 67-77].

В России феминистская суб-дисциплина гендерной лингвистики понимается как отдельная и без любого политического интереса, в отличие от своих западных предшественников. Она своими корнями значительно отличается от своего западного аналога. Кроме того, она еще не так хорошо развита, как исследовательское направление на немецком и английском языке. Помимо хорошо известной работы *Земской, Китайгородской и Розановой* 1993-го года «*Особенности мужской и женской речи*», для исследователей, базирующихся в Вене, на самом деле никакие дальнейшие русскоязычные источники не доступны, которые занимались бы проблемой языка и пола, а есть только о гендерных вопросах в области литературы и искусства (Эберт (2004), Шоре и Chajder (2000)). Что касается западных, нерусскоязычных исследований по взаимосвязи между гендером и языком, можно назвать английский сборник под редакцией *Миллса* (1999) «*Славянская Гендерная Лингвистика*» („Slavic Gender Linguistics“), который обсуждает область, пересекающуюся между славянскими языками (в основном русский) и различными гендерными вопросами. Надо отметить и дипломные работы Талера (Thaler, 2012) и Хавеля (Havel, 2013) и два произведения Тафеля (Tafel, 1997, 1999). Что касается коммуникативного поведения между мужчинами и женщинами, можно назвать работу Баура (Baur, 2005) и Ёкоямы (Yokoyama, 1999).

Работа Талера занимается вопросом российской феминистской лингвистики как «забытой дисциплины» и приходит к отрезвляющему выводу, что направление исследования, несмотря на определенные тенденции, которые указывают на сдвиг в

русской феминистской лингвистике, по-прежнему не пользуется очень большой популярностью, а о работах, связанных с различными аспектами исследований гендерной лингвистики, не может быть и речи (Thaler, 2012). Хавель (2013) в своей работе исследует прагматическо-аналитические разговоры, чтобы узнать больше о различиях русского языка мужчин и женщин (выбор слов и разговорное поведение), а также занимается исследованием системной лингвистики, чтобы выявить средства, с помощью которых мужчины и женщины названы. Она пришла к выводу, как Тафель (1997) и другие исследователи в этой области, что в русском языке существует асимметрия, касающаяся презентации женщин и мужчин (Хавель, 2013).

Помимо работ, полностью посвященных феминистской лингвистике, в соответствии с Тафелем [16, с. 517], в (классических) грамматиках можно читать о женском вопросе в языке (под заглавием «род» и «социолингвистика»). Хотя Земская и др. обнаружили различия между полами (например, более широкого использования уменьшительных в речи женщин и увеличение удлинения ударных гласных в выразительных терминах, чтобы показать эмоции), то они считаются второстепенными, так как обстоятельство пола в дополнение к, например, возрасту, социальному классу, уровню образования и т.д., является неважным.

В своей диссертации, Баур делает вывод, что женщины чаще говорят о частных вопросах, а мужчины об общественных или абстрактных темах, и что мужчины предпочитают существительные, в то время как женщины чаще используют другие части речи [2, с. 341, 353]. Тем не менее, помимо других факторов, влияющих на личную манеру женщин или мужчин говорить, Баур считает, что наиболее важным результатом ее обширной работы является «давно назревшее подтверждение существования «женской речи», исключительно предоставленной на основе языковых критериев и широкой базы данных» [2, с. 354].

В 2002-ом году Кирилина привела расследование российских печатных СМИ с точки зрения их стереотипного изображения женщин и мужчин, чтобы показать, какими языковыми средствами представлены женственность и мужественность в российских газетах. В этом случае, она обнаружила различия в представленности мужчин и женщин, которые она критикует как вклад средств массовой информации в поддержку гендерных ролей и стереотипного словаря (Талер, 2012). Из последних работ, которые относятся к фактическому языковому производству носителей русского языка, следует отметить Оггерман (2008), которая занимается культурной зависимостью языковых различий гендера и представляет контрастное исследование, в котором сравнивает извинения в английском и русском языках.

Поэтому, выше упомянутые научные работы можно рассматривать как продолжение и дальнейшее развитие публикации русских лингвистов 1993-го г. (Земская и др.) на уровне *parole* (т.е. *речь*), в то время как исследования на уровне *langue*, то есть, концепт языка в сознании людей, даже лучше представлены в российских исследованиях. Там можно найти исследования, например, статью Вайсса (Weiss 1985) «Женщина и животное в промежуточной зоне языка: дискриминационные структуры славянских языков» („*Frau und Tier in der sprachlichen Grauzone: diskriminierende Strukturen slavischer Sprachen*“), которая указывает на подпредставительство женщин в русском языке [16, с. 47], или работу 1988-го года о лексической теории прототипов, которая отмечает, что слово «человек» в некоторых контекстах не связано с женщиной. Вероятно, наиболее важная публикация в области указания лица (спортсменка, профессорша, юристка, англичанка и т.д.) в славистике на немецком языке – «Женщина в зеркале русского языка» 1997-го года Карина Тафеля, в которой она, используя много примеров, рассматривает способы, которыми на русском языке можно говорить о женщинах и мужчинах.

После первоначальной внешней сдержанности, гендерные исследования в настоящее время также в славянской лингвистике являются прочными. Они в

постсоциалистическом пространстве поддерживаются сами по себе социально-политическими изменениями и находятся по сей день под сильным влиянием гендерных исследований США и Западной Европы. Славянская гендерная лингвистика характеризуется широким спектром отношений, и тем не менее, краткий обзор отсутствует.

Гендерная лингвистика – не герметично законченная субдисциплина. Вопросы о том, как традиционная и доминирующая сегодня концепция общества и пола выражается по лингвистическому характеру, как язык как конститутивная среда поддерживает идею общества и пола и, как изменились отношения между обществом, полом и языком в последнее время. Но отношения языка и пола можно описать только путем встраивания в социально-культурный контекст исследований.

В 60-е годы 20-го столетия традиционный подход к воспитанию детей в школах был подвергнут критике зарубежными учеными в рамках так называемой «критической педагогики». Французский философ Л.Альтюссер в книге «Идеология и идеологические аппараты государства» продемонстрировал, что школа является не средством адаптации человека к обществу, а средством воспроизводства общественных отношений, то есть инструментом насаждения идеологических стереотипов господствующего в обществе класса и социального неравенства.

В дальнейшем в «критической педагогике» выделилось новое направление, получившее название «феминистской педагогики», основным предметом внимания которой стали не классовые, а межполовые отношения. «Феминистские педагоги» считают, что школьные уроки ориентированы на закрепление традиционных половых ролей. М.Макдональд отмечает в связи с этим, что «школьное образование переносит в умы обучаемых определенный гендерный код, посредством которого гендерная идентичность и гендерная роль индивида конструируется в рамках школьной системы классификации».

К сожалению, в России гендерные педагогические исследования пока не получили должного распространения, хотя, для зарубежной гуманитарной науки это уже сложившееся и перспективное направление научных исследований. Однако в этом вопросе есть обнадеживающие подвижки. В рамках педагогического профессионального образования в некоторых вузах России созданы кафедры феминологии (Петрозаводский, Архангельский и Ивановский государственные университеты, Московский государственный социальный университет). Начато изучение новой учебной дисциплины «Гендерология и феминология».

Список литературы:

1. Barta, Peter I. (Hrsg.). *Gender and Sexuality in Russian Civilisation*. London: Routledge. 2001.
2. Baur, Natalija. *Russische Frauensprache - Feministisches Postulat oder Wirklichkeit? Empirische Untersuchung anhand russischer Talkshows*. Hamburg: Dr. Kovač. 2005.
3. Cameron, Deborah. *Feminism and Linguistic Theory*. London: Macmillan. 1990.
4. Comrie, Bernhard; Stone Gerald; Polinsky Maria. *The Russian Language in the Twentieth Century*. Oxford: Clarendon Press. 1996.
5. Doleschal, Ursula. *Genus als grammatische und textlinguistische Kategorie. Eine kognitiv-funktionalistische Untersuchung des Russischen*. Dissertation an der Universität Wien. 1993.
6. Frumin I.D. *Vyzov kritičeskoj pedagogiki. Voprosy filosofii*. 1998. № 12. S.59.
7. Garstenauer, Therese. *Geschlechterforschung in Moskau. Expertise, Aktivismus und Akademie*. Wien: Lit Verlag. 2010.
8. *Gendernye issledovanija v Rossii i SNG. Kto est' kto: Spravočnik/ Redaktor-sostavitel' Z.A.Chotkina*. – M., 2000.
9. Godel, Brigitta. *Auf dem Weg zur Zivilgesellschaft. Frauenbewegung und Wertewandel in Rußland*. Frankfurt: Campus Verlag. 2002.

10. Köbberling, Anna. Zwischen Liquidation und Wiedergeburt. Frauenbewegung in Rußland von 1917 bis heute. Frankfurt: Campus Verlag. 1993.
11. Mills, Margaret H. (Hrsg.). Slavic Gender Linguistics. Amsterdam: John Benjamins. 1999.
12. Ogiermann, Eva. "On the culture-specificity of linguistic gender differences: The case of English and Russian apologies." In: Intercultural Pragmatics (5-3), 259-286. 2008.
13. Rampton, Martha. "The Three Waves of Feminism". In: Pacific (41-2), Online:http://www.pacificu.edu/magazine_archives/2008/fall/echoes/feminism.cfm (03.03.2014). 2008.
14. Schoenthal, Gisela. Feministische Linguistik – Linguistische Geschlechterforschung. Ergebnisse, Konsequenzen, Perspektiven. Hildesheim: Georg Olms Verlag. 1998.
15. Šore, Elisabet; Chajder, Karolin (Hrsg.). Pol, gender, kul'tura. Nemeckie i russkie issledovanija. Moskva: Rossijskij Gosudarstvennyj Gumanitarnyj Universitet. 2000.
16. Tafel, Karin. Die Frau im Spiegel der russischen Sprache. In der Reihe: Slawistische Studienbücher (Hrsg.: Jachnow, Helmut und Seemann, Klaus-Dieter - Bd. 7). Wiesbaden: Harrassowitz. 1997.
17. Tafel, Karin. „Russische Sprache und Sexus“. In: Jachnow, Helmut (Hrsg.). Handbuch der sprachwissenschaftlichen Russistik und ihrer Grenzdisziplinen. Wiesbaden: Harrassowitz. 1999.
18. Ušakin S.V. Pol kak ideologičeskij produkt. Čelovek. 1997. № 2. S.62 -75; An introduction to women's studies / Ed. By D.Mados – Jones & J.Coates. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. P.74 -75.
19. Vvedenie v gendernye issledovanija: Učebnoe posobie. – M.: MGU, 2000. –S.202.
20. Weiss, Daniel. „Frau und Tier in der sprachlichen Grauzone: diskriminierende Strukturen slavischer Sprache“. In: Slawische Linguistik (1984). Referate des X. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens. München, 317-358. 1985.
21. Weiss, Daniel. „Kurica ne ptica, (a) baba ne čelovek“. In: Slawistische Beiträge (Bd. 230). München: Otto Sagner, 413-441. 1988.
22. Yokoyama, Olga T. "Russian genderlects and referential expressions". In: Language in Society (28-3), 401-429. 1999.
23. Zemskaja, E. A.; Kitajgorodskaja, M. V.; Rozanova, N. N. "Osobennosti mužskoj i ženskoj reči". In: Vinokur, T. G. et al. (Hrsg.). Russkij jazyk v ego funkcionirovanii. Kommunikativno-pragmatičeskij aspekt. Moskva, 90-136. 1993.
24. Zherebkina, Irina. "On the performativity of gender: Gender Studies in post-soviet higher education". In: Studies in East European Thought (55), 63-79. 2003.
25. Zonova, Tat'jana. "Gendernyj faktor v politike i diplomatii". In: Meždunarodnye processy. 2012.

ЧАСТЬ II ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЫМИ УЧЕНЫМИ И СТУДЕНТАМИ

УДК 37

Абдуллаева Н.И.

магистр I года обучения по программе «Психология и социальная педагогика» ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» E-mail nadic.a@yandex.ru

СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПАВ

Аннотация: в статье рассматривается проблема употребления психоактивных веществ в образовательной среде, и предлагаются меры по организации профилактики.

Ключевые слова: образовательная среда, профилактика, наркомания.

Распространение употребления психоактивных веществ (далее - ПАВ) среди молодежи в течение многих лет продолжает оставаться одной из главных социально значимых проблем общества, которая определяет острую необходимость организации решительных и активных мер противодействия. Система образования является одним из самых активных участников процесса профилактики зависимости от ПАВ в Российской Федерации.

Abdullaeva N.I.

master of first year training program "Psychology and social pedagogy"
IN the Federal STATE budget institution "Astrakhan state
University" E-mail nadic.a@yandex.ru

THE CREATION OF THE SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF PREVENTING SURFACTANT

Abstract: the article deals with the problem of substance use in the educational environment, and suggests measures of prevention.

Keywords: educational environment, prevention, addiction

Образовательная среда помогает молодым людям удовлетворить основные потребности личности, овладеть навыками взаимодействия с другими членами общества, осмыслить свое предназначение. Кроме того, образовательная среда обладают возможностью интегрировать семью, общественность, властные и силовые структуры. Поэтому в настоящее время наиболее перспективнее в борьбе с наркотической зависимостью является реализация профилактики в школе.

Профилактика употребления ПАВ включает комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих приобщение к употреблению ПАВ, вызывающих болезненную зависимость. Её задачами являются усовершенствование подростком своих поведенческих стратегий и повышение потенциала личностных качеств подростка (формирование позитивной, устойчивой Я-концепции, улучшение эффективности функционирования социально-поддерживающих сетей, развитие критического мышления).

Организация профилактики формируется путем реализации следующих подходов:

- информационный подход (основан на распространении информации о последствиях употребления наркотиках);
- педагогический подход (разъясняет опасность формирования девиантного поведения вредными привычками, педагогической запущенностью);
- досуговый подход (развитие альтернативной употреблению наркотиков деятельности).

Также необходимо учитывать и базовые принципы профилактики:

- зависимость от наркотических, психоактивных веществ легче предупредить, чем лечить;
- целенаправленное внимание следует уделять обучению субъектов жизненным навыкам противостояния среде, которая провоцирует аддиктивное поведение;
- целевое воздействие должно быть комплексным и осуществляться на личностном, семейном и социальном уровнях[2,С.90].

Итак, при создании антинаркотической программы должны использоваться выше перечисленные подходы в комплексе, которые в итоге помогут молодому человеку развить представление об отношении к себе, своим возможностям и недостаткам; о собственной системе ценностей; о способности или неспособности делать самостоятельный выбор, контролировать свое поведение, решать простые и сложные жизненные проблемы; об умении оценивать ту или иную жизненную ситуацию и свои возможности ее контролировать; о своих умениях общаться с окружающими, понимать их поведение и их перспективы, сопереживать и оказать моральную поддержку.

Образовательные программы должны быть основаны на дифференцированном подходе к молодежной аудитории с точки зрения их возраста и их включенности в наркотическую ситуацию.

К этому направлению следует отнести программы, ориентированные на формирование у детей, начиная с младшего школьного возраста, ценностей и навыков здорового образа жизни. Такие программы относятся к уровню первичной профилактической работы и осуществляются путем «обучения через предмет». Это основы безопасности жизнедеятельности и воспитание ценностей и навыков здорового образа жизни через развитие физической культуры учеников.

Следовательно, чтобы обеспечить развитие в образовательном учреждении профилактической работы необходимо в каждой территории для методического обеспечения профилактической помощи на постоянной основе организовать межшкольные обучающие семинары для учителей, школьных психологов, социальных педагогов образовательных учреждений, социальных работников детства по методам и формам активной профилактической работы в образовательной среде, а также путем обмена новым опытом в этой работе. Программы семинаров должны носить практическую направленность, обучать навыкам отношения к ребенку, который начал употреблять психоактивные вещества, навыкам противодействия агрессивному поведению детей, средствам восстановления школьного статуса ребенка, бросившего употреблять психоактивных вещества. Через такие семинары необходимо распространять новый опыт по инновационным психолого-педагогическим методам формирования у детей ценностного отношения к своему здоровью и здоровому образу жизни.

Образовательной среде следует привлекать к участию профилактики семью. Семейная политика в отношении наркотиков очень важна. Практика показывает, что, вопреки распространенному убеждению, дети хотят планировать свою жизнь и строить свое счастье. Они поступают более ответственно, когда сами родители придерживаются определенных ограничений и норм. Родители способны помочь, рассказывая о последствиях употребления алкоголя и наркотиков и обсуждая с ребенком, какого поведения они от него ожидают. Он должен знать, как ему себя вести, что нужно, а чего нельзя делать[1].

Таким образом, реализовать профилактику возможно на основе использования обучающимися и субъектами превентивного процесса возможностей образовательной среды. Образовательная среда должна создать поле самореализации молодого человека его как личности и индивидуальности в процессе различных форм занятий (спортивные игры, соревнования, походы, экскурсии, театральные конкурсы,

викторины, концерты и ярмарки). Правильная, умелая организация свободного времени учащихся развивает инициативу, целеустремленность и творчество; воспитывает у них такие социально ценные качества, как самоконтроль и взаимопомощь, а это в свою очередь является защитным фактором.

Список литературы

1. Аспекты профилактики наркомании. [Электронный ресурс]. URL: <http://narcolikvidator.ru/aspekty-profilaktiki-narkomanii.html>.
2. Борохов А.Д., Исаев Д.Д. Роль социально-психологических факторов в формировании пристрастия к алкоголю и наркотическим веществам у подростков мужского пола // Психологические исследования и психотерапия в наркологии. Л.: Изд-во Ленингр. психоневрологического института», 1989. С.88-93.
3. Вострокнутов Н. В., Харитоновна Н. К., Пережогин Л. О., Девятова О. Е. Методическое обеспечение социального партнерства при проведении профилактической и реабилитационной работы в семье: Изд-во 2005 г. 256 с.

УДК 37.026.6.

Асаинова Ш. Б.

магистрант кафедры педагогики и спорта
Инновационный Евразийский Университет
E-mail: sos.0203@inbox.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются пути формирования успешной личности школьника.

Ключевые слова: успешная личность, современные требования, системный подход, модернизация УВП, учебные достижения, познавательная активность.

Assainova S. B.

graduate student of the Department of Pedagogy and Sports
Innovative University of Eurasia

FORMATION OF SUCCESSFUL PERSON OF LEARNER IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL-TRAINING PROCESS

Abstract: In this article represents the formation of successful person of learner.

Key words: successful person, modern requirements, systematic approach, modernization of ETP, educational successes, cognitive activity.

*«Среднее образование отвечает за воспитание активной, образованной и нацеленной на успех личности».
Н.А. Назарбаев [1, с.2].*

Эпоха глобализации отмечена формированием информационного общества с невиданными потоками информации, идей и технологий.

Отсюда и вся перестройка образовательной системы, нацеленная на формирование человека новой формации, способного противостоять вызовам времени.

Два встречных процесса характеризуют модернизацию образования в Республике Казахстан: столкнулись два века в сфере образования – прогрессивное

развитие школы, идущее из глубины XX столетия и новые веяния эпохи глобализации, связанные с компетентной педагогикой и сконцентрированные в педагогическом опыте АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» по типу Кембриджской технологии.

Из педагогической классики не следует забывать:

- теорию и практику развивающего обучения;
- всю систему учебной психологии, реализующую идею К.Д. Ушинского о том, что надо изучать те психические явления, которыми учитель хочет управлять;
- методические теории, опирающиеся на законы мышления и творчества;
- системный подход к формированию личности школьника, основанный на четырех свойствах целостности учебного процесса, когда предметы складываются в школе не «как науки, а как окна в окружающий мир».

Всё это было, есть и должно быть в будущем.

Новая волна реформирования образования Казахстана всколыхнула общество в связи с принятием стратегических долгосрочных государственных документов, и с подготовкой одаренной части подрастающего поколения к выполнению лидирующих функций на международной арене. Отсюда и «Назарбаев университет», и «Назарбаев интеллектуальные школы», и сотрудничество с передовыми образовательными учреждениями зарубежья.

Наша задача сегодня – не потерять драгоценного накопленного педагогического опыта, соединив его с идеями новой волны реформирования образования.

Новое можно свести к следующим трём постулатам (требованиям):

1. Добиваться активности обучаемых с помощью диалоговых видов общения и командной (групповой) формы организации любой деятельности (учебной, научной и т.д.).
2. Проектировать успех в учёбе, готовя учащихся к итоговому, позитивному контролю (от формативного к суммативному оцениванию учебных достижений).
3. Предметом обучения делать не столько содержание дисциплины, сколько способ овладения этим содержанием, развивая при этом логическое мышление и критическую оценку как самого содержания, так и себя в нём (рефлексия) – PISA, TIMSS, PIRLS.

Если в трёх направлениях учитель будет работать и совершенствоваться, он неминуемо столкнётся с необходимостью овладеть современными требованиями инновационной дидактики, обеспечивающей успешное развитие и становление личности.

Целостность формируемой сегодня личности обеспечивается системным подходом к образованию, за основу чего берется возрастная лифта, отмеченный Президентом как один из показателей казахстанского стандарта качества жизни, связанный с модернизацией УВП.

Задача школы заключается в том, чтобы «укрепить логическую взаимосвязь возрастного образования как целостного лифта» [2, с.3], предполагающего дошкольное, начальное, среднее общее, профессиональное образование. И для каждой ступени образования верхней планкой определяются свои ориентиры и уровни. Так, если для дошкольного и начального образования верхней планкой является стартовый интеллектуальный капитал и хорошее здоровье, то среднее общее завершает процесс сформированности успешной личности, готовой по жизни идти, опираясь на полученные в школе знания, умения и навыки. Нет сомнения в том, насколько важно заложить прочный образовательный фундамент уже на первой ступени обучения, где формируются пытливый ум, безграничное любопытство и жизненная энергия.

В результате сложилась личность школьника в трёх аспектах: в психологическом, педагогическом и спонтанном. При этом образ ученика представлен в развитии:

- дошкольник – *почемучка*;
- выпускник начальной школы – *мечтатель и сказочник*;
- выпускник основной школы – *экспериментатор и аналитик*;
- выпускник профильной школы – *созидатель и прагматик*;

Интеллектуальный обобщённый портрет нашего ученика также представляет трёхэтапную динамическую структуру:

- первая ступень – *любопытность*;
- вторая ступень – *избирательность и поиск себя*;
- третья ступень – *субъективность и готовность к выбору жизненного пути*

(таблица 1);

Таблица № 1. Динамика развития личности школьника.

Аспекты	Структура личности	Сигнальные показатели			
		Начальная школа	Основная школа	Профильная школа	
МОТИВАЦИОННЫЙ	Отношение	к своему будущему	Видение и оценка жизни через окно искусства	Способность выбрать профиль будущей деятельности	Готовность к жизненному самоопределению
		к себе	Стремление себя идеализировать	Открытие себя в конкретном деле	Отношение к окружающему миру и к себе отмечается высокой степенью субординированности
		к коллективу, к товарищам	Благородство в отношении к товарищам и коллективу	Избирательность отношений	Чувство долга перед коллективом, сопричастность его делам
		к учёбе	Овладение общеучебными умениями	Преобладание произвольных процессов в учении	Волевое, устойчивое стремление к учению
		к труду	Роль авторитета в трудовых процессах	Труд, основанный на личностном интересе	Комплекс положительных привычек, потребность трудиться
		к искусству	Восторженное восприятие	По профилю увлечения	Философское осмысление искусства как отражения жизни
		к общественному поручению	Принятие любое поручение	Критическое и избирательное, прагматическое	Отвественное, серьёзное основано на целесообразности

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ	<i>Характер знаний</i>	Эмпирические, обобщённые с помощью учителя	Классификационные, моделирующие содержание	Системный характер знаний, связь с собственным жизненным опытом
	<i>Умения</i>	От предметных действий к умственным	Развитие ВПД	По всем видам деятельности (умственной, трудовой, эстетической)
	<i>Самостоятельность</i>	В сотрудничестве с учителем	Самостоятельно	Ответственно за других
	<i>Самовоспитание</i>	Положительно настроен	Избирательно настроен	Самостоятельно, в системе, постоянно
	<i>Общественное поведение</i>	Мотив есть или намечается	Не только мотив, но и знания	Осознанный мотив
	<i>Жизненная позиция</i>	Вера в собственные силы	Чувство собственного достоинства	Оптимизм воинствующий
Структурообразующее качество личности	Любознательность и наивность	Избирательность и неустойчивость в реализации системы приобретённых знаний	Обоснованность и стабильность	

Таблица №1 составлена в соответствии с теорией системного подхода к формированию личности школьника, автором которой является В.С. Ильин [3, с.120].

Наше государство взяло курс на раскрытие потенциалов казахстанцев, которые к 2050-ому году будут составлять общество людей образованных, свободных, трёхязычных, трудолюбивых, патриотов своей страны и граждан мира [4, с.9]. Вот почему наша школа должна воспитать успешного, счастливого человека. Два эти качества не могут существовать отдельно: счастливый человек – это успешный человек и наоборот. Об этом очень хорошо писал В.А. Сухомлинский, связывая три понятия воедино – учение, успех и счастье: «Дать детям радость труда, радость успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости, собственного достоинства – это первая заповедь воспитания. В наших школах не должно быть несчастных детей, детей, душу которых гложет мысль, что они ни на что не способны. Успех в учении – единственный источник сил ребёнка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться» [5, с.166].

И учитель обязан дать ребёнку почувствовать радость учебного труда, радость успеха в учении.

Современная, постсоветская дидактика обозначила данные слагаемые успеха всей школьной образовательной системы, реализуемые сегодня в УВП школы. Сюда входят:

1. Проектно-прогностическая деятельность учителя как показатель его профессионализма;

2. Поиск деятельностного содержания образования и новых видов его обобщения (интеграции знаний);

3. Не только новые критерии оценки знания, но и мотивация на их приобретение;

4. СРО как источник и путь формирования НИР и учителя, и ученика;

5. Единство трёх составляющих, таких, как:

- *Цель* – модель личности выпускника;

- *Средство* – пространство УВП;

- *Условие* – модель личности учителя.

Какое бы из перечисленных слагаемых мы ни взяли, обязательно столкнёмся с решением проблемы формирования успешной личности. Например, явление квалиметрии – оценивания качества образования.

Так, современная школьная система Казахстана, переживая вместе с экономикой этап форсированного инновационного развития, регистрирует и прочно внедряет в УВП новшества, которые обеспечивают улучшение качества образования как ресурса конкурентоспособности страны в мировом сообществе. В связи с этим одним из приоритетов инновационной образовательной политики является наделение новыми функциями и новым содержанием этой науки, занимающейся измерением качества любой продукции, в том числе и качества образования – качества формируемой личности выпускника. Радикальным изменениям подверглось само понятие *оценивание*.

В обновлённом виде это направление образовательной деятельности пришло к нам по каналам продвижения в школы Казахстана зарубежного педагогического опыта, в частности Кембриджской технологии обучения, а также в связи с созданием Назарбаев интеллектуальных школ и внедрением новой системы повышения профессионального мастерства нашего учителя на уровневой основе. И сегодня вряд ли мы найдём школу в РК, где бы педагогический коллектив не пытался понять и внедрить у себя критериальный подход к оценке учебных достижений своих учащихся.

Критериальный подход к оценке учебных достижений рассматривается как путь повышения качества образования вообще и как средство формирования востребованной, самодостаточной, успешной личности выпускника средней школы. Такое действие этой технологии обусловлено тем, что она раскрывает механизм беспроявного движения ученика к конечному позитивному результату в знаниях, развитии и творчестве. Почему? Потому что все задания итогового контроля (для суммативного оценивания) он проработал в учебном процессе с применением формативного оценивания (для обучения).

Оценка как стратегический фактор должна сопровождаться фиксацией успешного продвижения каждого ученика, тогда она будет выполнять социально-психологическую и воспитательную функцию.

Гибкое использование оценочных шкал позволяет оценку из средства насилия и репрессии превратить в один из важнейших стимулов познания в реабилитационном пространстве успеха, но для этого, как предупреждает Т.И. Шамова, должны быть соблюдены четыре условия, создающие систему оценивания на положительной обратной связи:

- ребёнок сравнивается самим собой, а не с другими (относительная оценка);

- смысл пребывания в школе – развитие, а не объём знаний;

- УП обязательно намечает динамику позитива для каждого ученика;

- наблюдается мощная мотивация к учению с помощью оценки [6, с.72]

Не можем в этой связи не вспомнить советы учителя Круглова по оцениванию знаний учащихся, опубликованные в «Педагогическом вестнике» (№1, 1998 г.):

Совет 1. Спрашивай только желающего отвечать или готового к ответу и всегда с надеждой на хорошую оценку.

Совет 2. Дай возможность каждому ученику знания свои показать, да прежние оценки повысит. Не превращай опрос в стрессовую ситуацию: «Спросят – не спросят; повезёт – не повезёт». Не выставляй средне-арифметическую оценку за четверть.

Совет 3. Оценка – стимул учения, а не лжи и обмана. Не превращай опрос в облаву или донос на дезертиров трудового фронта с приводом против воли на участок (к доске) и наказанием – клеймом плохой оценки. Спрашивай только желающего отвечать или готового к ответу и всегда с надеждой на хорошую оценку.

Совет 4. Опрос и оценку проводи на радость ученика; спрашивай главное и основное, не снижай оценку за «шелуху» и «опилки» – тогда и перегрузки не будет, и ученик сохранит это «главное» для будущей жизни.

Такой же экскурс в теорию дидактики возможен и по четвертому слагаемому успеха представленной нами образовательной системы, это организация самостоятельной работы обучаемых (тема, которую исследует наш школьный педагогический коллектив).

Есть в учебной психологии аксиома: научить невозможно – можно только выучиться, то есть результат неминусом связан с интеллектуальными усилиями каждого обучающегося, причем условием для достижения цели служит мотивация.

Познавательная активность – это тот центр, вокруг которого вращается вся педагогика, вселенная учебного труда. Главными вопросами, которые разрешаются сегодня учениками и учителями в сотрудничестве, это:

- Что я буду изучать?
- Где мне это понадобится?
- Как я буду это делать?

Всего три вопроса! Но с ними связаны дети разных наклонностей, устремлений и возможностей, с ними связаны разные предметы, разные технологии и разные системы обучения, наконец, с ними связаны разные возрастные этапы, ступени и формы образования.

Учителю важно разобраться в следующем:

- Какими интеллектуальными возможностями обладают его ученики?
- Какие учебные задания «учат учиться», какие лишь развлекают учеников?

Какие обеспечивают развитие?

- Как из арсенала дидактических средств выбрать те методики и те технологии, которые более гармонизируют с содержанием предмета, с личностью ученика и с манерами учителя.

На помощь здесь приходит поиск деятельностного содержания обучения.

Оно от простого содержания отличается тем и, может быть, только тем, что оно, кроме научной информации, т.е. описания изучаемой действительности, включает еще и описание деятельности субъекта, приводящей к открытию и усвоению этой действительности.

Следовательно, этим с понятием сопряжена целая система организации различных видов учебной деятельности, таких как:

- структурирование информации;
- алгоритмизация процесса поиска;
- перевод содержания из словесного в другую форму (схему, рисунок и т.д.);
- формулирование вопросов и проблем к тексту;
- составление творческих заданий.

Все перечисленные стратегии, виды деятельности используются при составлении заданий для самостоятельной работы, а в целом вся система представлена в школе специальной моделью (таблица 2);

Итак, современный УВП в школе представляет собой интеграцию достижений прошлой школы и инновационных педагогических идей зарубежной дидактики. И это предложенное Президентом взаимодействие очень точно объяснил он сам: «Как политику, мне совершенно ясно, что прогресс возможен только там, где есть гармония между традицией и модерном» [7, с 252].

Таблица № 2. Модель СРО (самостоятельная работа обучаемого – учителя и ученика).

СТЕРЖЕНЬ	УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧАЕМЫХ			
	Ученический	Алгоритмический	Эвристический	Творческий
	<i>знание-понимание</i>	<i>применение</i>	<i>анализ-синтез</i>	<i>оценка прогнозирование</i>
	КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА			
	Цели как опредмеченные ожидаемые результаты образовательной деятельности			
	<i>международный уровень</i>	<i>государственный уровень</i>	<i>школьный уровень</i>	<i>предметный уровень</i>
	КОМПЕТЕНЦИИ			
	Ключевые	Базовые		Предметные
	<i>учат жить</i>	<i>учат учиться (общеучебные умения)</i>		<i>учат использовать конкретные знания, идя по жизни</i>
	↓	↓		↓
- Принятие решений	- Владеть операциями мышления		- Знание по предмету использовать адресно	
- Информационная	- Уметь работать с информацией		- Решать конкретные задачи	
- Коммуникативная	- Быть мотивированным на интеллектуальную деятельность		- Интегрировать предметное содержание	

СТРУКТУРА СРО	Отбор нужной информации	⇒	Работа с текстом по усвоению информации	⇒	Формулирование новых проблем	⇒	Создание проекта (планирование)	⇒	Организация поиска (исследование)	⇒	Результат: оценка и перспективы (планирование)
----------------------	-------------------------	---	---	---	------------------------------	---	---------------------------------	---	-----------------------------------	---	--

М Е Т О Д И К А				
УЧИТЕЛЯ	- Технологии: уровневой дифференциации; УДЕ; ИТО; ТРИЗ; ЛОО; ТИМ; фреймов; ТКМ; МБТ (индивидуальный маршрут) - НИР - Компетентностные задания	ПОРТОФОЛИО	- ШНП (умение переплавлять знания в дело) - Деятельностный характер знаний - Участие в конкурсах и турнирах	УЧЕНИКА

Переноса слова Президента на систему школьного образования, можно с уверенностью утверждать, что успех формирования востребованной личности школьника в УВП может быть достигнут при условии, когда новое не вытесняет, а дополняет и развивает достижения уже состоявшейся школы.

Список литературы:

1. Назарбаев Н.А. Казахстан посткризисном мире: интеллектуальный прорыв в будущее. – «Казахстанская правда», 14 октября 2009. – с.2.
2. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: 20 шагов к обществу, всеобщего труда. – «Звезда Прииртышья», 12 июля 2012. – с.3.
3. Ильин В.С. Формирование личности школьника целостный процесс. – М: «Педагогика», 1984. – с.120.
4. Назарбаев Н.А. «Стратегия Казахстана – 2050»: новый политический курс состоявшегося государства. – «Звезда Прииртышья», 15 декабря 2012. – с.9.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1973. – с.166.
6. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М: Центр «Педагогический поиск», 2001. – с.72.
7. Назарбаев Н.А. Мыслями с народом поделюсь. – А: «Мектеп», 2007. – с.252.

Балашова Н. А.

магистр кафедры социальной и политической конфликтологии
ФГБОУ ВО «Казанский Национальный Исследовательский
Технологический Университет» Россия, Казань

E-mail: elfal427@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ПРОФОРИЕНТАЦИИ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье описаны основные проблемы профориентационной системы России, проанализирована статистика предпочтений школьников при выборе будущей карьеры. Также в статье рассматривается опыт профориентационной работы в других странах.

Ключевые слова: профориентационная система, карьера, студенты, профориентационный центр.

Balashova N. A.

Kazan National Research Technological University, Russia Kazan

E-mail: elfal427@mail.ru

MODERN PROFORIENTATION SYSTEM IN RUSSIA: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Abstract: The article describes main problems of proforientation system in Russia and analyses main statistic of students priorities in choosing of future career. Also article review experience of proforientation work in other countries.

Keywords: proforientation system, career, students, proforientationcentre.

На сегодняшний день в России существует проблема профориентации школьников. Несмотря на то, что государство пытается сделать профориентацию в системе российского образования приоритетной, статистика показывает, что больше половины выпускников высших учебных заведений работают не по той специальности, которая значится у них в дипломе. В некоторых профессиях эта доля доходит до 70–90 процентов.

В России сложилась такая ситуация, что школьники редко задумываются, кем они хотят быть в будущем, а если и думают об этом, то не серьезно. Вчерашние выпускники российских школ выбирают такую профессию, которая с их точки зрения считается престижной и сулит финансовой выгоды. Реже они смотрят на востребованность профессии на рынке труда и собственную профпригодность. При этом социологические исследования показывают, что около 70 процентов старшеклассников в городах и половина в сельских школах собираются получать высшее образование. Однако работать в сфере промышленного производства хотели бы лишь 2,3 процента ребят.

Большая доля выпускников школ мечтают быть коммерсантами или предпринимателями (15%), юристами и экономистами (13 и 12 процентов соответственно), менеджерами (8%). Как следствие получается, что при выходе на рынок труда с дипломом о высшем образовании, многие сталкиваются с проблемой трудоустройства. Это связано с тем, что многие школьники отрицательно относятся к обучению в межшкольных учебно-производственных комбинатах, к ознакомлению с производством так таковым.

К тому же далеко не все выпускники полной общеобразовательной школы сознательно подходят к выбору профиля в 9 – 11 классах, и, как следствие, не идут дальше учиться по данному направлению.

Еще одной проблемой является то, что выпускники российских школ имеют представление лишь о небольшом спектре профессий (о 10-20 профессиях). В нашей стране по-прежнему бытует мнение, что такие профессии как строитель, швея, слесарь, рабочий на производстве, токарь и многие другие, не являются престижными и мало оплачиваемы. Это приводит к тому, что за последние годы фактически некому создавать технологии производства нового оборудования и некому на них работать.

Проанализировав российскую систему профориентации, можно прийти к выводу, что она не слишком действенна. В частности, нет достаточной преемственности между достижениями советского периода, дореволюционной России и современными особенностями в сфере профориентации. Это приводит к некомпетентности в данной сфере. К тому же, многие консультанты по профориентации сами мало ориентируются в своей работе. Поэтому, чтобы создать эффективную систему профориентации в стране, необходимо решить все эти проблемы.

На сегодняшний день власти задумываются о проблеме создания условий для успешного профессионального самоопределения выпускников средних общеобразовательных учебных заведений. Например, в разных регионах России создаются центры профессиональной ориентации, которые призваны составить индивидуальный и наиболее оптимальный план выбора профессии и ВУЗа. В центрах проводятся различные мероприятия для школьников, семинары и тренинги, где рассказывают о тех или иных профессиях. Также проводят диагностику личностных особенностей человека, выявляют его таланты и склонности, и дают советы по поводу выбора специальности, учебного учреждения, будущей профессии.

К тому же власти всячески пытаются пробудить в выпускниках школ устойчивый интерес к рабочим и инженерным специальностям. Например, в Республике Татарстан был создан проект «Совершенствование системы профессиональной ориентации и формирование мотивации у молодежи на получение востребованных профессий».

Также во многих школах вводятся новые стандарты, по которым школа обязана сотрудничать с предприятиями, вузами и профориентационными центрами. Ученики смогут не только получить консультацию у социального педагога, психолога или наставника, но им также дадут возможность пройти профессиональную диагностику в специализированном центре. Выпускникам будут, какие сейчас есть вакансии на рынке

труда, как работает служба занятости и какие перспективы есть в тех или иных областях.

Исторически необходимость в существовании профессиональной ориентации, как направления в педагогике и психологии для оказания помощи в выборе жизненного пути начала осознаваться к концу XIX–началу XX веков.

Впервые бюро профессиональной консультации было создано Ф. Парсонсом в Бостоне, в 1908 году, что справедливо позволяет считать США государством-основателем системы профориентации. Данная система получила широкое развитие по причине высокой конкуренции на рынке труда и росту экономики.

Основное место в системе профориентации США занимает школа, а также «Гайденс» - служба консультаций, действующая во всех школах США. «Гайденс» объединяет в своем составе несколько отделов, в которых дипломированные профконсультанты отвечают за сбор информации об учащихся, консультирование, помощь в трудоустройстве, а также контроль за судьбой выпускников. В соответствии с законом 1981 года о профессиональной консультации, в учебных заведениях США профконсультирование проводится в течение всего срока обучения школьника.

Другую значимую функцию для профессионального самоопределения учащегося школы в США выполняет Occupational Information Network, созданная в 1998 г. Она содержит в себе максимально разносторонние сведения о профессиях, такие как информация о содержании деятельности, необходимых профессиональных качествах, перечень учебных заведений, готовящих профессионалов в данной области.

В Европе одними из лидеров в области профориентации являются Франция и Великобритания. Во Франции, помощь в самоопределении молодежи организована на государственном уровне при участии Национального бюро информации по образованию и профессии, а также сети специализированных центров профориентации. Штатные специалисты этих центров – советники по образованию – обладают высоким уровнем полномочий, в том числе направлять молодежь обучаться профессиям, которые соответствуют их склонностям и интересам и являются востребованными на рынке труда.

В соответствии с законом, регламентирующим деятельность профориентационных служб, в Великобритании поддержка молодежи осуществляется в течение всего периода обучения. В школах обязательно проведение специальных уроков, направленных на помощь старшекласснику в выборе будущей профессии.

Среди скандинавских стран выделяется шведская модель профориентации. Ее особенностью является регуляция взаимоотношений между системой образования и рынком труда с помощью государственной власти. Одно из главных направлений государственной политики – разработка и реализация различных программ, направленных на регулирование рынка труда путем проведения успешной профориентационной работы. Примером таких программ является созданная в 2000 году программа «Куда шагать по жизненной лестнице», которая включает в себя несколько направлений: диагностика способностей и интересов школьников, информирование о сущности профессии, индивидуальная консультация, помощь в выборе профессии и организации обучения ей. Также в шведских школах отсутствуют советники или консультанты по профориентации, их роль играет весь коллектив педагогов школы.

Профориентационная работа в Азии имеет некоторые отличия от европейских моделей. Основная часть профориентации в Японии проводится в средней школе и базируется на, разработанной в ходе реформы японской системы образования, научной теории С.Фукуямы и его диагностическом методе «человек – профессия».

Базовыми принципами в японском профессиональном консультировании являются способность к самоанализу и способность к анализу профессий. Особое внимание уделяется профессиональной адаптации, в ходе которой японские школьники

обязаны участвовать в профессиональных пробах. Это позволяет получить опыт в выбранной учеником сфере профессиональной деятельности и определить, соответствует ли она его склонностям и способностям.

В Сингапуре, профессиональная траектория отдельного школьника бывает определена уже к окончанию средней ступени обучения. В старшем звене молодые люди делятся на три потока в зависимости от способностей: средне успевающие, проявляющие особые успехи и исключительные. Старшеклассники имеют разные профессиональные перспективы, поскольку каждая категория учеников обучается с различной интенсивностью и продолжительностью.

В каждой отдельно взятой стране на модель системы профориентации влияют разные факторы среди которых можно выделить такие как политическое устройство, особенности системы образования, продолжительность периода существования профессиональной ориентации, менталитет, состояние экономики.

В заключение необходимо отметить, что в России на сегодняшний день нет четкой системы профориентации школьников. Поэтому ей необходимо перенимать опыт профессиональной ориентации западных стран, так как в развитых странах уделяется большое внимание профессиональной ориентации учащихся.

Список литературы

1. Гриншпун С.С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции /С.С.Гриншпун //Педагогика. – 2004. - №7. – С.85 – 91.
2. Кузнецов, В. Зарубежный опыт организации взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования / В. Кузнецов // Народное образование. – 2007. - №1. – С. 194 – 199.
3. Толстогузов, Сергей Николаевич. Опыт профориентационной работы за рубежом / С. Н. Толстогузов. - (Образование за рубежом) // Образование и наука. - 2015. - № 1. - С. 151-165.
4. Фатхуллина Л.З., Ярцева Д.С. Теоретико-методологические способы предупреждения конфликтов в школьной среде // Вестник Казанского технологического университета. - 2013. - №15. - С. 270-277.

Ведерникова Е. А.

студентка, ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет». Института педагогики и психологии. Россия

E-mail: jenia.vedernikova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация: в статье рассматривается актуальность применения метода проблемных ситуаций в развитии социальной одаренности. Представлены правила применения проблемных ситуаций, обосновано применение данного метода в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: одаренность, социальная одаренность, проблемные ситуации.

Vedernikova E.A.

student Institute of pedagogy and psychology
Vyatka state University of humanities, Russia

E-mail: jenia.vedernikova@yandex.ru

THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PROBLEMATIC SITUATIONS

Abstract: the article discusses the relevance of applying the method of problem situations in the development of social giftedness. Presents the rules for the use of problem situations, justifies the application of this method in the early school years.

Keywords: giftedness, social giftedness, problem situations.

Вопрос одаренности учащихся всегда волновал ученых, психологов и педагогов. Благодаря вниманию к этой проблеме президента В. В. Путина, который считает, что одаренность детей и молодежи в условиях постиндустриального информационного общества фактически является стратегическим потенциалом любой страны, решение этого вопроса вышло на более высокий уровень.

Если обратиться к понятию одаренность, то одаренность - качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное осуществление деятельности. Эту индивидуально-психологическую особенность ученые характеризуют как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, позволяющее достичь человеку высоких результатов [1, с. 77-79].

Единой, общепринятой классификации видов одаренности не существует. Ученые выделяют от четырех до десяти видов одаренности.

Основные типы одаренности:

- интеллектуальный тип - ученики этого типа одаренности точно и глубоко анализируют учебный и внеучебный материал, нередко склонны к философскому осмыслению материала.
- академический тип - учащиеся этого типа одаренности прежде всего умеют блестяще усваивать знания, то есть учиться. Особенности их познавательной сферы (мышления, памяти, внимания), некоторые особенности их мотивации таковы, что делают учение для них достаточно легким.
- творческий (креативный) тип - главная особенность этого типа одаренности выражается в нестандартности мышления.
- спортивная одаренность – способности к достижению высоких результатов в спорте.
- социальная (лидерская) одаренность - способность понимать других людей, строить с ними конструктивные отношения, руководить ими.

Рассмотрим последний тип одаренности более подробно.

Синонимом социальной одаренности является выражение «организаторские способности». Лидерская одаренность, по мнению многих исследователей, предполагает достаточно высокий уровень интеллекта, однако наряду с этим необходима и хорошо развитая интуиция, понимание чувств и потребностей других людей, способность к сопереживанию, во многих случаях у людей с этим типом одаренности наблюдается и яркое чувство юмора, помогающее им нравиться другим людям.

Если оценить лидерскую одаренность с точки зрения положительных и отрицательных сторон, то не всегда данный вид одаренности влияет благоприятно. К сожалению, у многих школьников с выраженными лидерскими способностями интерес к школьному обучению недостаточен, и их незаурядные лидерские возможности реализуются в деятельности не только далекой от школы, но и иногда прямо с ней конкурирующей. Многие учащиеся с этими способностями не имеют достаточной школьной мотивации и, обладая сильным характером и независимостью, откровенно ничего не делают в школе. Невозможность завоевать статус лидера в школе ведет их на улицу, где они становятся лидерами антисоциальных группировок. Такие учащиеся часто рассматриваются учителями только как заурядные хулиганы, что вызывает с их стороны ответное негативное отношение. Нужна специальная, длительная работа, чтобы повернуть учеников с этим типом одаренности лицом к школе. Мы считаем, что в решении данного аспекта одним из вариантов работы является применение метода

проблемных ситуаций [2].

Проблемная ситуация – состояние интеллектуального затруднения, которое требует поиска новых знаний и новых способов их получения. Создание проблемной ситуации осуществляется при помощи следующих средств:

- проблемный вопрос – вопрос, на который у учащихся нет заранее готового ответа.
- проблемная задача – форма организации учебного материала с заранее заданными условиями и неизвестными данными.
- проблемное задание дает указания для осуществления поисково-познавательной деятельности.

Проблемная ситуация порождается учебной или практической ситуацией, которая содержит две группы элементов: данные (известные) и не данные, новые, неясные, неизвестные элементы. Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности.

Проблемные ситуации подразделяются на 4 типа:

I тип проблемной ситуации – возникает тогда, когда ученики сталкиваются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях.

II тип проблемной ситуации – возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической нецелесообразностью избранного способа.

III тип проблемной ситуации возникает когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием у ученика теоретического обоснования.

IV тип проблемной ситуации используется если ученики не знают способа решения поставленной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации.

Для достижения максимальной эффективности учебного процесса постановка проблемных задач должна осуществляться с учетом основных логических и дидактических правил: отделения неизвестного от известного, локализации (ограничения) неизвестного, наличия в формулировке проблемы неопределенности, определения возможных условий для успешного решения и т. д. Необходимо учитывать психологические особенности усвоения материала, уровень подготовки учащихся, их мотивационные критерии. В связи с этим, можно сформулировать следующие правила создания проблемных ситуаций:

- проблемные ситуации обязательно должны содержать посильное познавательное затруднение;
- проблемные ситуации должны способствовать усвоению новых знаний, умений, навыков;
- проблемная ситуация должна привлекать своей необычностью, неожиданностью, нестандартностью [3].

Приведем пример проблемной ситуации, направленной на развитие социальной одаренности младших подростков.

Ситуация «Не поделили книжку»

Материал: различные книги.

Ход проблемной ситуации: педагог сообщает детям, что сегодня к ним рано утром в класс прилетел волшебник и оставил много интересных, ярких книжек. Педагог достает из сумки (посылки) новые книжки, они все разные и заметно отличаются. Педагог предлагает детям разобрать их, а сам наблюдает со стороны. Как правило, дети стараются взять наиболее интересные, яркие книжки. Претендентов на «самые хорошие» оказывается слишком много. В группе между детьми складывается

конфликтная ситуация: кому достанется та или иная книжка?

Педагог успокаивает ребят и предлагает разобраться всем вместе в сложившейся ситуации: «Как же нам быть, ребята? Ведь книжка одна, а желающих ее почитать много».

Педагог предлагает детям для обсуждения различные варианты разрешения конфликтной ситуации:

- отдать книгу тому, кто взял ее первым;
- никому не давать книгу, чтобы не было обидно;
- читать всем вместе;
- посчитаться;
- читать по очереди;
- отдать книгу Кате, потому что она самая грустная и др.

Дети вместе с педагогом обсуждают пути возможного решения ситуации, предлагают свои варианты, прислушиваются к мнениям остальных. У них появляется возможность выбора и необходимость соотнести свое решение с решением других, а подчас и усомниться в правильности своего первого предложения.

Дети размышляют, ищут нужное решение, и если они затрудняются в выборе, педагог в ненавязчивой форме подсказывает им выход, делая его наиболее привлекательным.

Оценивая свое желание, ребенок может высказать свои предположения по итогам реализации задуманного с положительными последствиями и с отрицательными. Ребенку предлагается определить для себя, к чему приведут те или иные его действия.

Очень важно объяснить ребенку, что для сохранения отношений важно уметь поделиться тем, что имеешь, что дружба - это взаимный интерес, а также обоюдное проявление доброты, внимания и заботы. Поступая нелюбезным образом, вряд ли можно рассчитывать на дружеское отношение. С другой стороны, важно понять, почему человек поступает так, а не иначе, что для него имеет особую значимость. Также надо отделить свое «хочу» («Что я хочу сделать?») от чужого «хочу» («Что хочет сделать другой?»). В этом и состоит суть конфликта. Именно на основе столкновения противоположных «хочу» следует искать пути договоренности. И наконец, решая данную проблемную ситуацию, ребенок учится аргументировать свое «хочу» («Почему мне необходимо добиться своего?») и пытается сформулировать точку зрения другого («Почему другой настаивает на своем?»). Оценивая все «за» и «против», ребенок приходит к выводу: добиваясь одной личной цели можно многое потерять, а уступив другому, можно многое приобрести. Таким образом, обсуждая варианты решения проблемной ситуации, мы развиваем у ребят социальную одаренность.

Так как младший школьный возраст характеризуется сменой ведущего вида деятельности ребенка с игровой на учебный, то по нашему мнению в данный период развитие данного вида одаренности является наиболее эффективным. В младшем школьном возрасте дети уже способны к глубокому анализу той или иной ситуации, учебная деятельность в наибольшей степени позволит реализовывать данный метод, увеличивается количество социальных контактов школьника, где он может закрепить полученные знания и умения, найти ошибки, провести аналогии с ранее пережитым. Развитие социальной одаренности несет за собой и развитие организаторских способностей, помогает «вжиться» в классный коллектив, совместно решать подобные задачи, способствует формированию лидерских качеств, что непременно оказывает влияние на адаптацию ребенка к школе, а также помогает овладеть необходимыми жизненными качествами, которые впоследствии обеспечат активную гражданскую позицию.

Итак, мы рассмотрели один из методов развития социальной одаренности.

Следует сказать, что эффективным данный метод будет тогда, когда он осуществляется в соответствии с правилами, а также квалифицированным педагогом.

Список литературы:

1. Матвеева М.Г. Коммуникативная компетентность как социальная одаренность детей дошкольного возраста/ М.Г. Матвеева//Образование и саморазвитие.– №1 (35).– 2013.– С. 77-82.
2. Виды одаренности. – URL: <https://pass.yandex.ru/resign/?retpath=http>
3. Методы проблемного обучения. Типология и приемы создания проблемных ситуаций. – URL: <http://pandia.ru/text/78/300/71820.php>.

УДК 378

Гатиатуллина А.М.

аспирант ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский
технический университет» Россия, г. Казань

E-mail: nemakaeva@mail.ru

**ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ КАЧЕСТВА
МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОИЗВОДСТВ**

Анотация: В статье рассматриваются организационные формы профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов по управлению качеством отечественных производств машиностроения в соответствии с перспективными направлениями развития отрасли. В качестве определяющего фактора успешной профессиональной деятельности современных управленцев выступает их ИТ-способность к рациональному применению информационных механизмов в процессе анализа производственных и непроизводственных процессов машиностроительного объекта и проектирования функциональной системы их взаимодействия. Это актуализирует реализацию информационно-аналитической подготовки бакалавров по управлению качеством в рамках учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, которая формирует у будущих инженеров-менеджеров по качеству профессиональные способности к эффективной информационно-управленческой деятельности в соответствии с требованиями потенциальных работодателей.

Ключевые слова: инновации, машиностроение, информация, ИТ-компетентность, профессиональная подготовка, управление качеством, бакалавры.

Gatiatullin A. M.

post-graduate student of fsbei HPE "Kazan national research
technical University", Russia, Kazan

E-mail: nemakaeva@mail.ru

**INFORMATION-ANALYTICAL PREPARATION
FUTURE BACHELORS IN THE FIELD OF QUALITY
ENGINEERING INDUSTRIES**

Summary: In article organizational forms of vocational training of highly qualified specialists in quality management of domestic productions of mechanical engineering according to the perspective directions of development of branch are considered. Their IT ability to rational use of information mechanisms in the course of the analysis of production and non-productive processes of machine-building object and design of functional system of their interaction acts as the defining factor of successful professional activity of modern

managers. It staticizes realization of information and analytical training of bachelors on quality management within teaching and educational process of educational institution which forms at future quality engineers managers professional abilities to effective information and administrative activity according to requirements of potential employers.

Keywords: innovations, mechanical engineering, information, IT competence, vocational training, quality management, bachelors.

Государственные программы развития машиностроительного кластера России в числе приоритетных направлений повышения конкурентоспособности отечественных промышленных предприятий на мировом аналоговом рынке выделяют информационную интеграцию производственных процессов.[1]

Развитие информационного кооперирования актуализировано отсутствием четких отработанных процедур эффективного управления информацией как ресурсом, позволяющих более эффективно решать вопросы разработки и проектирования изделий, подготовки производства, планирования и управления производством, материально-технического обеспечения, охватывая все процессы предприятия для достижения высокого уровня качества выпускаемой продукции. Несмотря на наличие большого числа технических аспектов, подобная интеграция прежде всего является управленческой проблемой. Ее решение определяет поиск новых методов обеспечения функционального обмена структурной информацией между производственными и непроизводственными подразделениями предприятия, что в значительной мере, связывается с использованием комплекса информационных технологий и средств автоматизации.[2, с. 191-195]

Это обуславливает спрос на профессиональном рынке труда на высококвалифицированные управленческие кадры в области качества, способные обеспечить процессное и системное управление структурными элементами обеспечения качества продукции с учетом ресурсного потенциала серийного производства и перспектив его совершенствования.

Эффективность их профессиональной деятельности на современном этапе во многом определяет не только извлекать, структурировать и хранить информацию, но и быть IT-компетентным в рациональной организации системного управления информационными потоками на серийном производстве.[3]

IT-компетентность современного управленца по качеству рассматривается как системное образование информационно-технических и организационно-менеджерских компетенций, а также способность субъекта к их комплексному применению в обеспечении эффективного информационного взаимодействия структурных элементов наукоемкого предприятия на основе интеграции инструментов менеджмента качества и информационных технологий.

Результаты кадрового аудита машиностроительных предприятий свидетельствуют о наличии проблем у специалистов по качеству в выявлении, структуризации и менеджменте разнородных информационных потоков многочисленных взаимосвязанных и взаимодействующих процессов промышленного производства с использованием информационно-технологических ресурсов. Это связано с отсутствием системной направленности содержания IT-подготовки будущих менеджеров в области качества в понимании, определении и систематизации различных типов управленческой информации в виде набора информационных элементов (объектов) и отношений между ними на основе современных программно-технических средств поддержки процессов менеджмента качества.

В этой связи объективно возрастает необходимость поиска путей совершенствования и регулирования образовательного процесса, обеспечивающего развитие IT- компетентности будущих выпускников в области менеджмента качества машиностроительных предприятий в соответствии с характерными особенностями его

информационного регулирования.

Эффективность решения поставленных задач в Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А.Н. Туполева - КАИ (КНИТУ-КАИ) обеспечивается включением профессионально-ориентированного информационно-аналитического обучения бакалавров в соответствии с учебным планом подготовки по направлению «Управление качеством».

Организация информационно-аналитической подготовки специалистов по управлению качеством, как проблемно-ориентированного образовательного процесса, обеспечивающего формирование способности у обучающихся способностей к рациональному применению современных ИТ-технологий для качественного и количественного анализа информационных процессов, а также для обеспечения эффективного взаимодействия всех структурных подразделений серийного предприятия. Для этого основными задачами информационно-аналитической подготовки выступают:

1. Развитие навыков применения современных программно-прикладных средств для аналитической и графической интерпретации профессиональной информации, необходимых для будущей управленческой деятельности бакалавров по качеству.

2. Визуализация технологических сегментов предприятия, повышающая эффективность формирования способностей к многомерной экспертной оценке качества функционирования производственных объектов.

3. Развитие способностей по применению информационных технологий в моделировании профессиональных решений при реинжиниринге производственных объектов их будущей деятельности.

4. Формирование навыков практического применения ИТ-технологий для проектирования системы организационного взаимодействия элементов обеспечения качества профессиональных объектов.

Информационно-аналитическая подготовка обучение рассматривается как поэтапный интегрированный процесс формирования информационно-аналитической компетенции будущего бакалавра в области качества необходимой для решения типовых задач его профессиональной деятельности.

В соответствии со специфическими особенностями профессиональной деятельности управленца на современном этапе, решение задач информационно-аналитической подготовки бакалавров по качеству производственных систем машиностроения предусматривает разработку пакета программно-прикладных заданий с профессионально значимым содержанием. Их выполнение предусмотрено студентами в период первой учебной практики. Задания имеют практическую направленность в соответствии с темой группового студенческого проекта, выполняемого совместно обучающихся младших и старших курсов. Структура и содержания группового проекта формулируются исходя из предметной области исследования выпускной квалификационной работы старшекурсника-выпускника.

Типовые задания являются фундаментальной основой для интегративного формирования информационно-технических и управленческих компетенций, поскольку определяют направления профессионального ориентирования выпускников в информационно-регулятивном применении ИТ-технологий в решении функциональных задач обеспечения качества рассматриваемого производства.

Важное место на данном этапе подготовки отводится процессу развития профессионального самоопределения и повышения мотивации бакалавров к профессиональному образованию и нацеливанию к будущей профессиональной деятельности. Для этого студенты осуществляют сбор и анализ информации о особенностях профессиональной деятельности бакалавра направления подготовки «Управление качеством» (краткое эссе о представлении себя в своей будущей

профессии, ее месте и роли в системе инновационного развития промышленного производства). Эффективное выполнение заданий обеспечивает формирование профессиональной идентичности, готовности и выраженной тенденции студентов к продуктивным личностным и профессиональным самоизменениям, построению успешной профессиональной карьеры. [13]

С целью развития способностей к имитационному моделированию элементов технологического цикла объектов исследования перед студентами второго курса обучения, в рамках организации второй учебной практики, стоит задача изучения специфики организации метрологической экспертизы на основе многомерного анализа качественных характеристик технологических сегментов. Эффективность решения поставленной задачи определяет включение виртуальных лабораторных работ по экспертно-конструкторской оценке производственного оборудования в ходе реализации учебной практики, обеспечивающих формирование у студентов профессиональной способности к визуализации технических процессов для систематического контроля и целенаправленного воздействия на условия и факторы, влияющие на уровень качества наукоемкой продукции.

Инновационная ориентированность машиностроительного комплекса диктует постоянный реинжиниринг производственного цикла с учетом вновь возникающих и изменяющихся потребностей отраслевого рынка. В связи с этим, возникает необходимость постоянного улучшения качества продукции и актуализацию системы управления ее конкурентоспособностью. Эффективность профессиональной функции специалиста, прежде всего, будет заключаться в применении современных ИТ-технологий управления в построении функционально-структурных моделей взаимодействия элементов обеспечения качества. С этой целью в содержание информационно-аналитической подготовки бакалавров по качеству современным тенденциям развития машиностроительных предприятий в ходе производственной (инжиниринговой) практики предусмотрена разработка студентами старших курсов визуальной организационно-технологической схемы оптимального взаимодействия элементов обеспечения качества отраслевой продукции на основе всестороннего анализа возможных преобразований в системе управления. Кроме того, ключевым условием эффективного межструктурного согласования функциональных действий в достижении целей по повышению уровня качества выпускаемой продукции является структуризации кадровой системы интегрированных производств. В этой связи, перед бакалаврами встает вопрос о необходимости разработки рациональной системы управления и мотивации персонала промышленного предприятия. С целью обеспечения эффективности выполнений требований потенциальных работодателей, в содержание производственного цикла обучения будущих выпускников включены задания по организационному проектированию моделей кадрового менеджмента с построением оптимальных вариантов решения проблемы в области всеобщего обеспечения качества предприятия.

Таким образом, достижение цели информационно-аналитической подготовки будущих бакалавров по качеству производственных систем машиностроения позволит максимально удовлетворить требования инновационно развивающихся технологических объектов и обеспечит высокую конкурентоспособность среди выпускников в условиях инновационных преобразований в отрасли.

Список литературы:

1. Федеральный портал о городах России ProTown.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.protown.ru>. / Перспективы развития российского машиностроения <http://www.protown.ru/information/hidden/4486.html> - Проверено 18.02.2016.
2. Шоров К. М. Интеграция информационных технологий в автоматизированные системы управления в современных условиях [Текст] / К. М. Шоров // Молодой

ученый. — 2012. — №4. — С. 191-195.)

3. Информационный портал о менеджменте качества Quality.eur.ru [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://quality.eur.ru/> Система менеджмента качества и информационные технологии <http://quality.eur.ru/materialy9/smk-it.htm>- Проверено 18.02.2016.

УДК 378.1

Груздев А. Н.

лаборант кафедры психологии ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Елабуга
E-mail: qwin414@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ LMS MOODLE В КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ

Аннотация: статья включает в себя исследование работы с площадкой LMS MOODLE, мотивацией студентов при работе с электронными образовательными ресурсами, размещенными на данной площадке, рекомендациями по повышению мотивации работы на данной площадке. А также представлены рекомендации, позволяющие сделать данную площадку более доступной для использования.

Ключевые слова: мотивация студентов, площадка LMS MOODLE, электронно-образовательные ресурсы, дистанционное обучение.

Gruzdev A. N.

laboratory of the Department of Psychology
FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga
E-mail: qwin414@yandex.ru

INCREASE MOTIVATION OF STUDENTS TO LMS MOODLE USE AS AN EDUCATIONAL PLATFORM

Abstract: The article includes research work with LMS MOODLE platform, motivated students with the use of electronic educational resources placed at the site, the recommendations to improve the motivation of work at the site. And also presented recommendations to make this site more accessible for use.

Key words: motivation of students, LMS MOODLE platform, electronic educational resources, distance learning.

Современная студенческая среда тяготеет к интерактивному обучению, но при этом предпочитает индивидуальные формы организации обучения, которые представлены в системе дистанционного обучения.

Мотивация играет решающую роль при работе в любом направлении. С целью преодоления внутреннего сопротивления студентов к освоению новых курсов нами предлагается использование в расширенной версии площадки LMS MOODLE, как основного средства современного обучения студентов.

LMS MOODLE – это система дистанционного обучения, включающая в себя специальный набор средств для разработки образовательных дистанционных курсов.

Разработка системы дистанционного обучения LMS MOODLE осуществляется с 1999 года по сегодняшний день, т.к. в процессе пользования она постоянно совершенствуется. Интерфейс системы дистанционного обучения LMS MOODLE переведен на 82 языка и используется почти в 50 тыс. организаций в более чем 200

странах мира. У нас в России зарегистрировано более 600 инсталляций. На основании чего можно утверждать, что система дистанционного обучения LMS MOODLE является крайне привлекательной для пользователей и не исчерпала еще своих возможностей для разработчиков [2].

В Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета система LMS MOODLE начала свою работу с 2015 года. Она заменила собой предыдущую площадку электронных образовательных ресурсов в силу своей экономичности и более широкого круга пользователей. Авторы курсов уже оценили ее доступность в использовании и возможностями ее интерфейса.

Электронный образовательный ресурс LMS MOODLE поддерживает обмен файлами любых форматов как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о изменениях и новостях, связанных с изучением данного предмета [1]. Несмотря на то, что основные изменения в образовательном процессе выкладываются в личном кабинете студента ЕИ КФУ и распространяются студентами в социальных сетях, ЭОК LMS MOODLE конкретизирует всю учебную информацию по курсу.

Особо хотелось бы отметить, что данная площадка является актуальной для современного студенчества. Студенты самостоятельно участвуют в образовательном процессе и одновременно являются соучастниками при создании электронного курса. Создатели курсов вовлекают студентов в активное сотворчество: по обоюдному согласию студенты имеют право дополнять материал курса, разнообразить его, наполнять его мультимедийными «фишками», чаще принимаемых среди активных интернет пользователей.

ЭОК LMS MOODLE аккумулирует всю учебную информацию по курсу, несмотря на то, что основные изменения в образовательном процессе выкладываются в личном кабинете студента ЕИ КФУ и распространяются последними в социальных сетях. На наш взгляд — это очень удобно, т.к. студенты получают доступ одновременно ко всей информационной базе.

В системе LMS MOODLE у каждого студента имеется доступ к электронному журналу освоения курса, что меняет ролями преподавателя и студента. Инициатива получения дополнительных баллов за освоения курса перешла в руки обучающихся.

Однако, на наш взгляд, интерфейс LMS MOODLE желательно доработать до интуитивно-понятного управления ею как студентами, так и преподавателями. У нас, как у пользователей данной площадки возникло несколько пожеланий к ее организаторам. Затрудняет работу преподавателя требование к выкладке материала в pdf формате. Объясним, почему: при работе с pdf форматом обычный пользователи сталкивается открытия документов вне стационарного компьютера. Студенты в основном заходят в интернет при помощи различных гаджетов, в которых изначально не встроено программное обеспечение, поддерживающее pdf формат, что в свою очередь снижает мотивацию использования ЭОРа в любое свободное, время включая аудиторию, вне дома. Еще одна проблема заключается в том, что тексты в pdf формате редактируются при наличии специальной программы, отнюдь не дешевой. Все это снижает мотивацию студенческой среды к использованию ЭОРа.

Мобильность современного общества предъявляет совершенно другие требования к коммуникативным площадкам и средствам взаимодействия с информацией. Мы полагаем, что усовершенствование и удешевление пользования данной площадкам повысит мотивацию студентов к работе с ней.

Список литературы.

1. Михайлова Н. В. Педагогические условия организации асинхронной самостоятельной работы студентов вуза в среде MOODLE / Н. В. Михайлова // Новые информационные технологии в образовании: материалы международной науч.-практ.

конф. – Екатеринбург: РГППУ, 2012. - С. 210-213.

2. Толстобров А.П. Модель организации учебного процесса вуза в среде Moodle / А.П. Толстобров // Материалы Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в науке и образовании». Железноводск, 2009.

УДК 37

Ермолаева К.А.

студентка института экономики, управления и социальных технологий
«Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А.Н. Туполева-КАИ», Россия, г. Казань

Ksuxa_e@mail.ru

КРАУДФАНДИНГ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: Данная статья рассматривает финансовую поддержку людей, их проектов, желаний, которые могут осуществиться. Основная мысль данной статьи заключается в том, как краудфандинг может помочь в образовании.

Ключевые слова: краудфандинг, интернет – платформа, образование, благотворительность.

Ermolaev K. A.

student of the Institute of Economics, management and social technologies "Kazan national research technical University them. A. N. Tupolev-KAI", Russia, Kazan

Ksuxa_e@mail.ru

CROWDFUNDING IN EDUCATION

Abstract: This article focuses on the financial support of the people, their projects and desires that can be carried out. The main idea of this article is how crowdfunding can help in education.

Keywords: crowdfunding, internet - platform, education, charity.

Краудфандинг (Crowdfunding) рассматривается как частный случай краудсорсинга. Краудсорсинг - задействование сил добровольцев для решения любого вида проблем и задач, стоящих как перед бизнесом, так и перед государством и обществом в целом.

И так краудфандинг - это сотрудничество людей, которые добровольно оказывают именно финансовую поддержку с целью реализации продукта или услуги, помощи нуждающимся, проведения мероприятий, поддержки как физических, так и юридических лиц и т.д.

Краудфандинг является относительно новым методом финансирования проектов при помощи интернета. А вообще краудфандинг известен давно и им пользуются уже веками, ведь всем давно известно, что собрав средства вместе можно реализовать какую то более глобальную, масштабную цель. Сейчас чтобы собрать денежные средства, достаточно просто опубликовать сообщение в социальной сети и заинтересованные люди «подтянутся». [3]

Наибольшее распространение краудфандинг имеет на Западе, но и в России начинает набирать обороты. 2012 год становится точной отсчета для краудфандинга в России.

На данный момент существует множество краудфандинговых интернет - платформ. Некоторые направления интернет – платформ: благотворительные

(некоммерческий интернет-фонд), творческой тематики, музыкальный краудфандинг, краудфандинг в инвестициях и т.д. Каждое направление имеет свои интернет платформы.

Например, благотворительные платформы:

Помоги.орг - это благотворительный некоммерческий интернет-фонд, который оказывает помощь нуждающимся независимо от их возраста, заболевания, места регистрации и гражданства.

Тугеза - сообщество людей, которым нравится делать хорошие и правильные вещи.

Русини - платформа социального краудфандинга. «Основные категории помощь детям, проекты по защите окружающей среды и животных, образовательные проекты и др.».

Платформы творческой тематики:

С миру по нитке - с помощью совместного финансирования можно продвигать и поддерживать онлайн-журналы и музыкальные группы, издавать книги и дизайнерские календари, поддерживать домашний зоопарк, устраивать рок-концерт на заводе, писать новые компьютерные игры и многое другое. Каждый взносчик получает "плюшки" от автора проекта: именная благодарность на сайте, значок, экземпляр книги или диска и т.д.

Startwithme — это площадка, где люди объединяются для реализации идей и проектов.

Planeta.ru — социально-сервисная платформа для коллективного создания, оплаты и распространения цифрового и материального контента в России. Одна из первых площадок в Рунете для сбора средств на реализацию проектов.

Все данные площадки существуют в России и действуют и сегодня. [2]

Итак, краудфандинг это способ осуществить мечту человека. Рассмотрим как же можно его использовать в образовании.

1. Можно использовать краудфандинг, чтобы привлечь капитал для оплаты своего обучения в высших учебных заведениях. К примеру, с помощью сервиса SmartMe студенты могут привлечь финансирование на покупку учебников, аренду жилья на время обучения, питание и услуги репетиторов. В обмен, студенты обязаны сохранять высокий средний балл, заниматься благотворительностью и тому подобное.

2. Можно использовать краудфандинг, чтобы профинансировать научные исследования и разработки. Существует отдельный портал под названием Microguz, предназначенный именно для этого. Сервис был запущен совсем недавно – в апреле 2012 года. Важное отличие сервиса от других краудфандинговых платформ заключается в том, что исследователи не награждают и не компенсируют микроинвесторов за вложенные средства. Вместо этого, ученые публикуют результаты своих исследований и делятся информацией о своей работе.

3. Можно использовать краудфандинг, чтобы профинансировать простую идею и, возможно, изменить мир. Идеи – движущая сила краудфандинга. А студенты – это как раз те люди, которые генерируют больше всего инновационных идей. С помощью краудфандинга они смогут не только реализовать свои идеи и начать бизнес уже в колледже, но и - если идеи особенно удачные – сделать мир лучше!

4. Можно использовать краудфандинг, чтобы изменить чью-то жизнь. Преподаватели могут показать студентам с помощью краудфандинга, как важно заботиться о других и помогать людям, не имеющим доступа к благам цивилизации, которые есть у нас – например, банковским займам, кредитным картам, передовой медицине и так далее. К примеру, можно помочь жителям развивающихся стран с помощью сервиса Kiva и проследить, на что именно были потрачены деньги.

5. Кроме того, можно использовать силу интеллекта как актив для инвестиций. Некоторые студенты используют краудфандинговые платформы для привлечения

средств в обмен на часть своего дохода после выпуска. Привлечь средства таким образом можно как на обучение, так и на реализацию идеи или создание стартапа.

6. Можно использовать краудфандинг, чтобы получить доступ к элите сферы образования и опытным предпринимателям. Лучший (и самый быстрый) способ заявить о себе - привлечь финансирование с помощью краудфандинга на реализацию своей научной идеи. Пожалуй, только так можно в 22 года получить приглашение на работу в крупнейших исследовательских центрах и стартапах. Либо можно создать свой Start Up – и стать одним из представителей научной элиты.

7. Краудфандинг решает важнейшую проблему современного образования – его дороговизну. Рост стоимости обучения является серьезной экономической проблемой. Стоимость обучения в США такова, что, не имея стипендии на бесплатное обучение (а такие стипендии получают единицы), студентам приходится платить суммы, которые они не могут отработать потом много лет. Краудфандинг в данном случае позволяет привлечь деньги под низкие проценты либо под процент от будущей зарплаты – в результате, студенту не нужно ничего платить самому до тех пор, пока он реально не начнет получать материальную отдачу от своего образования.

8. Преподаватели могут использовать краудфандинг для покупки обучающих материалов. Всем известно, что учителям приходится самостоятельно приобретать свои канцтовары, обучающие пособия (за исключением минимально необходимых учебников) и так далее. Многие полезные для учебы вещи стоят слишком дорого (например, купить проектор для ведения уроков преподавателю часто не под силу). Поэтому гораздо логичнее создать wish-лист, с которым могут ознакомиться как родители и студенты, как и администрация учебного заведения и сделать свой вклад в модернизацию классного оборудования.

9. Образовательные организации и школы могут использовать краудфандинг для создания финансовых целей. Краудфандинговые сервисы отлично помогают отслеживать прогресс по привлечению средств на различные цели. Краудфандинг делает привлечение финансирования более простым и прозрачным. Сообщество обычно более активно помогает проекту, когда видит, сколько денег привлекается и на что они расходуются.

В России тоже есть интернет – платформа, связанная с образованием это Благотворительный проект «Мой учитель». «Мой Учитель» - это уникальный благотворительный онлайн проект, который доступно и прозрачно позволит обеспечить необходимыми учебными материалами и базовым техническим оборудованием педагогов нашей страны вне зависимости от их географического местонахождения. Этот проект разработан для учителей и общества.

Для Учителей! Теперь каждый педагог может удобно и быстро разместить свою заявку на необходимые учебные материалы, рассказать обществу о своих учениках и классах, об их интересах и нуждах для проведения интересных и новаторских уроков.

Для общества! Открытая интернет-площадка позволит быстро, эффективно и доступно поддержать своего Учителя, помочь детям из различных регионов России получать знания в интересной и современной форме. Каждому предоставляется возможность занять активную позицию и уже сейчас повлиять на то, какой учитель встретит и поведет по жизни маленького гражданина нашей страны!

Как осуществляется работа:

1. Учитель регистрируется на портале и размещает свою заявку;
2. Благотворителям предлагается ознакомиться с заявками учителей и профинансировать любую из понравившихся;
3. Фонд комплектует и отправляет материалы конкретному учителю, после того, как необходимая сумма будет собрана. После получения долгожданных материалов и их ввода в работу Учитель публикует фотоотчет и благодарности от себя и ребят;
4. Дети получают долгожданные учебные материалы! [1]

Итак, краудфандинг - это способ осуществления чьей-то мечты. Ведь с помощью финансовой поддержки добрых людей многие дети получают хорошее образование и/или осуществляют свои проекты (мечты, мысли) в жизнь.

Список литературы:

1. Благотворительный проект «Мой учитель». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://my-teacher.ru/pages/about>
2. Краудфандинг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://crowdfunding-russia.blogspot.ru/2012/06/blog-post_08.html
3. Рич Джейсон. Краудфандинг. Справочное руководство по привлечению денежных средств./ Пер. с англ. - А. Соколов – Москва – 2015.

УДК 373.31

Злобина В. А.

студентка института педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»
Россия, г. Киров
E-mail: zlobina.vera.95@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Статья посвящена результатам анализа современных средств оценивания учебных достижений учащихся начальной школы. В статье охарактеризованы современные средства оценивания, которые учителя начальных классов могут использовать для оценки знаний и достижений учащихся.

Ключевые слова: оценка, безотметочное обучение, формы и методы оценивания учебных достижений учащихся

Текст, одной из важных задач педагогической деятельности учителя и существенной составляющей процесса обучения является оценка учебных достижений младших школьников. На сегодняшний день отметка чаще всего лишь показывает место, которое занимает ребёнок среди других учащихся класса, но не служит показателем его достижений в процессе обучения. Отсюда возникает противоречие между современными требованиями к оцениванию учебных достижений учащихся и отсутствием необходимых способов их реализации в современной начальной школе. В связи с этим актуальной является проблема совершенствования системы контроля и оценивания учебных достижений младших школьников. Необходим поиск принципиально иного подхода к оцениванию, который позволил бы устранить негативные моменты в обучении, способствовал бы повышению учебной мотивации и учебной самостоятельности в обучении.

В педагогическом словаре под редакцией И. А. Каирова дано следующее определение: «Оценка - определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины» [6,с.47]. В педагогической энциклопедии несколько иное определение: «Оценка успешности учащихся - определение степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним школьными программами» [5,с.21]. На современном этапе развития начальной школы, приоритетной целью обучения является развитие личности школьника, при этом определяются следующие параметры оценочной деятельности учителя:

- качество усвоения предметных знаний, умений, навыков, их соответствие требованиям государственного стандарта начального образования;

- степень сформированности учебной деятельности младшего школьника (коммуникативной, читательской, трудовой, художественной);
- степень развития основных качеств умственной деятельности (умения наблюдать, анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, связно излагать мысли, творчески решать учебную задачу и др.);
- уровень развития познавательной активности, интересов и отношения к учебной деятельности, степень прилежания и старания [7,с.4].

В настоящее время в литературе имеется достаточное количество исследований, посвященных изучению и разработке систем оценивания альтернативных пятибалльной системе [2,с.345]. При этом каждая из систем (безотметочная, тестирование, рейтинг, портфолио и др.) имеют свои достоинства и недостатки.

Безотметочное обучение - это обучение, в котором приоритетной становится самооценка, как результат оценочной деятельности ученика, а отметка играет роль относительного результата движения ребёнка по пути развития и усвоения необходимых знаний, умений и навыков [1,с.89].

Одним из элементов безотметочного обучения являются диагностические карты. Они выступают в качестве способа оценивания учебных достижений младших школьников. Диагностическая карта состоит из бланка и тематического приложения. В бланк заносятся результаты диагностики в процентах (отношение правильно выполненного объёма работы к общему объёму учебных знаний и умений). В тематическом приложении определена тема и ключевые знания, умения и навыки, формируемые по данной теме. Диагностические карты используются учителями в процессе оценивания учебных достижений младших школьников с целью отслеживания объективности оценки, формирования самооценки. Учащиеся наглядно видят своё продвижение в учёбе, легче адаптируются к новым условиям школьного обучения. Использование диагностических карт способствует эффективному обучению младших школьников [8,с.132].

Одной из проблематичных систем оценивания в обучении учащихся является тестирование. Тесты должны быть предварительно проверены на довольно большой группе ребят. Обязательна при этом и статистическая обработка ответов. Чем больше тестов, тем надежнее оценка знаний. Кроме зачетных или экзаменационных тестов существуют еще поурочные (рабочие) тесты для текущей оценки знаний учащихся на каждом уроке. Тесты дают точную количественную характеристику не только уровня достижений школьника по конкретному предмету, но также могут выявить уровень общего развития [3,с.224].

Для того чтобы двигаться дальше в использовании тестирования требуется применять новые формы. В эпоху компьютеризации и автоматизации на помощь приходят информационные технологии. Компьютерное тестирование предоставляет ряд преимуществ: в использовании различных видов тестов, разнообразные формы подачи информации (текст, графика, звук), полностью автоматизирует процесс проверки тестовых работ и систематизации результатов. Кроме того, компьютерный тест повышает мотивацию обучения, поскольку современный учащийся уже изначально имеет склонность к сетевому, экранному общению и электронной форме подачи информации. Правильно оформленный тест повышает интерес к изучаемой дисциплине, помогает осуществлять оперативную диагностику уровня освоения материала, экономит учебное время, в том числе позволяет использовать дистанционную форму контроля знаний [4,с.147].

Г. К. Парина и Н. Ю. Гришина предлагают использовать в качестве способа оценки младших школьников метод рейтингового контроля. По их мнению, рейтинг учащегося - это индивидуальная комплексная оценка его успеваемости. За выполнение разнообразных заданий обучающиеся получают фиксированное количество баллов по шкале, разработанной учителем, эти баллы суммируются и служат основой для

выставления определённой оценки.

Они считают, что рейтинговая система оценки учебных достижений достаточно гибкая: её можно ввести по одному учебному предмету или по всем изучаемым предметам. Рейтинговая система, в отличие от традиционной шкалы контроля знаний:

- ориентируется на текущий контроль успеваемости;
- даёт возможность определить уровень подготовки каждого учащегося на каждом этапе учебного процесса;
- отражает текущей и итоговой оценкой количество вложенного учеником труда;

При этой системе оценивания учащиеся выстраиваются по их рейтингу, который включает, кроме формальных отметок, также и успехи на олимпиадах, социальную активность ученика в школе, получение им различных сертификатов. Рейтинг регулярно вывешивается в классном кабинете. При использовании рейтинга возможна свобода выбора учащимися вида заданий и продолжительности их выполнения [1, с.89].

Другой формой оценивания в обучении младших школьников является портфолио учащихся. Портфолио предполагает:

- смещение акцента с того, что ученик не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет;
- интеграцию количественной и качественной оценки;
- перенос акцента с учительской оценки на самооценку.

Однако в применении портфолио существует неопределенность, которая заключена в форме самого портфолио. Для того чтобы превратить его в инструмент оценивания учащихся, необходимо помещать туда лишь официальные документы (сертификаты, грамоты с печатью, работы с подписью учителя и т.д.). Но в этом случае портфолио скоро превратится в расширенное личное дело ученика. Если же позволить ученику самостоятельно формировать свое портфолио, что отражало бы специфику его личности, то его не всегда можно будет использовать в качестве инструмента оценивания [2, с.345].

В настоящее время многие педагоги используют открытую систему оценивания учебного труда с помощью сети Internet. Предлагается классный журнал заменить отметками, выставляемыми открыто на сайте школы. При этом связь родителей и учащихся с учителем по электронной почте может быть постоянной и устойчивой [7, с.3].

Проанализировав литературу по данной теме мы провели изучение применения современных средств оценивания учителями в начальных классах.

Исследования проводились на базе МКОУ СОШ пгт Кумены.

В исследовании принимали участие 10 учителей начальных классов.

Было проведено анкетирование учителей начальных классов по проблеме оценивания планируемых образовательных результатов младших школьников. Была составлена анкета для учителей, состоящая из двух вопросов, для того чтобы учителя могли быстро ответить на вопросы. Анкета включала следующие вопросы:

1. Какие Вы используете способы для оценивания планируемых результатов в начальных классах?
2. Достаточно ли разработаны методики для оценки различных планируемых результатов?

На вопрос «Какие Вы используете способы для оценивания планируемых результатов в начальных классах?» 60% учителей ответили, что по-прежнему используют традиционные контрольные работы, диктанты, тестирование. Только 20% педагогов для оценки образовательных результатов используют таблицы достижений учащихся. И 20% учителей начинают использовать в своей оценочной деятельности такую форму оценивания как портфолио (рис. 1).

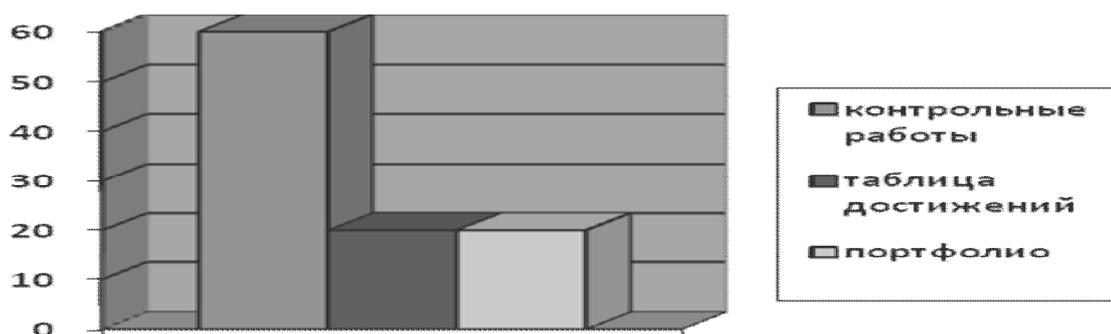


Рис. 1. Способы, используемые учителями для оценивания планируемых результатов в начальной школе

На вопрос «Достаточно ли разработаны методики для оценки различных планируемых результатов?», большинство учителей (90%) ответили «нет» и 10% учителей ответили «да» (рис. 2).

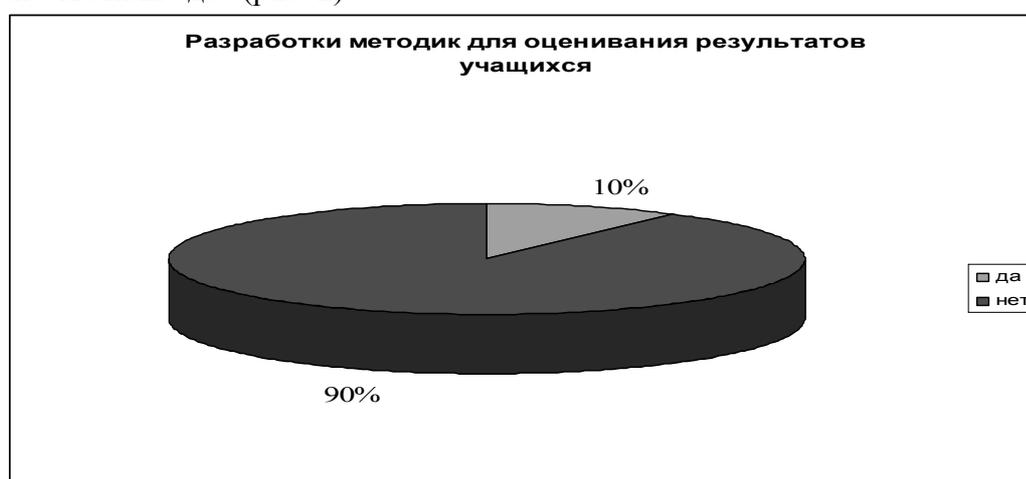


Рис. 2. Результаты уровня разработки методик для оценки планируемых результатов учащихся

Проанализировав результаты тестирования, несмотря на информируемость большинства учителей относительно особенностей системы оценки планируемых результатов, прослеживается ряд проблем, касающихся средств, методов диагностики и способов фиксации образовательных результатов. Но также анализ результатов тестирования показал, что учителя начальных классов используют такие средства современного оценивания знаний младших школьников, как портфолио и лист достижений.

Таким образом, существует множество разнообразных форм и методов организации оценки знаний и учебных достижений школьников. Каждый учитель должен уметь выбирать наиболее приемлемые для него формы и методы оценивания учебных достижений учащихся согласно требованиям конкретного урока, целям образовательного учреждения, задачам образования в целом. Важно учитывать запросы современного общества к уровню не только учебных достижений школьников, но и их общего развития.

Список литературы

1. Воронцов, А.Б. Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе в ходе модернизации российского образования [Текст] / А.Б.

- Воронцов // Начальная школа. – 2002, №3. – С. 89.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 345 с.
 3. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: уч.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б.Чельшкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 224с.
 4. Каменкова Н. Г. Учет учебных достижений младших школьников как средство развития самооценки [Текст] / Н. Г. Каменкова // Герценовские чтения. Начальное образование. –2014, № 1 – с. 147.
 5. Лобжанидзе, В.А. Сущность оценки и отметки [Текст] / В.А. Лобжанидзе // Завуч начальной школы. – 2002, № 14. – С. 21.
 6. Никитина, М.П. О безотметочном обучении [Текст] / М.П. Никитина // Начальная школа. – 2001, №1. – С. 47.
 7. Остапенко, А.Школьная оценка: как сделать её достоверной, отражающей усилия ученика? А. Остапенко // Сельская школа. – 2012. – № 3
 8. Самойленко, Т.Г. Оценивание учебных достижений учащихся в начальной школе: Опыт педагогического исследования [Текст] / Т.Г. Самойленко. – Пермь: Изд – во ПОиПКРО, 2005. – 132 с.

УДК 37.015.31:159.922.74

Игнатова Ф.В.

студентка института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» Россия, г. Киров
E-mail: www.faina2203@mail.ru

**ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматривается взаимосвязь творческого мышления и эмоциональной устойчивости детей уровня начального общего образования. В процессе деятельности педагога–психолога развитие творческого мышления позволяет повысить эмоциональную устойчивость у обучающихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: творческое мышление, эмоциональная устойчивость, младший школьный возраст.

Ignatov F. V.

student of the Institute of pedagogy and psychology
Federal STATE budgetary educational institution "Perm state University" Russia,
Kirov
E-mail: www.faina2203@mail.ru

**THE STUDY OF THE RELATIONSHIP OF CREATIVE THINKING AND
EMOTIONAL STABILITY
IN PRIMARY SCHOOL**

Abstract: The article discusses the relationship of creative thinking and emotional stability of children of primary -level general education. During the work of the teacher - psychologist development of creative thinking can improve emotional stability of students in primary school age.

Keywords: creative thinking, emotional stability, primary school age.

Проблема психических состояний личности привлекает внимание

исследователей многие годы. Еще в древности ученые, такие как Аристотель, Авиценна и др., отмечали огромную роль влияния эмоциональных состояний на деятельность и на человека в целом. Но только в XXI веке эта проблема стала по-настоящему актуальна.

Для современного мира характерен рост стрессогенных факторов, которые, несомненно, влияют на человека, на его психическое здоровье. В школьной жизни также существуют такого рода факторы, которые напрямую могут влиять на успешное усвоение знаний, активную творческую деятельность и физическое развитие школьников. Одним из таких факторов можно считать постоянно обновляющиеся требования к процессу обучения и к школьникам соответственно.

Находясь в таких нестабильных условиях, ребенок чувствует себя не комфортно. Такая ситуация может влиять на его психическое здоровье и деятельность. В этом случае нельзя говорить об успешном обучении и развитии творческого потенциала.

При изучении литературы по проблеме формирования эмоциональной устойчивости средствами развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста мы пришли к выводу, что данное направление не в полной мере исследовано. Поэтому актуальным является выявление взаимосвязи творческого мышления и эмоциональной устойчивости. Ведь только эмоционально устойчивый ребенок может продуктивно заниматься учебной и творческой деятельностью.

В связи с этим, можно сделать вывод об актуальности проблемы повышения эмоциональной устойчивости средствами развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста.

Для изучения уровня развития творческого мышления и сформированности эмоциональной устойчивости мы провели исследование на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 16» города Кирова. В исследовании приняли участие 47 респондентов в возрасте от 9 до 10 лет.

Для проведения исследования использован следующий инструментарий:

– 2 методики, направленные на исследование уровня эмоциональной устойчивости (проективный тест «Кактус» М.А. Панфиловой, диагностика страхов у детей и подростков «Страхи в домиках» [2]);

– 3 методики для диагностики развития творческого мышления (методика оценки сочиненной ребенком сказки О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой [1], тест «Обобщение понятий», опросник Г. Дэвиса [3]).

Проанализировав результаты диагностики эмоциональной сферы по проективному тесту «Кактус» М.А. Панфиловой, мы выявляли наличие ярко выраженной агрессии у 21% респондентов, у 32% испытуемых агрессия выражена в средней степени, и у 47% школьников агрессия отсутствует. Данные анализа диагностик представлены в Таблице 1.

Таблица 1
Диагностика эмоциональной сферы по проективному тесту «Кактус»
М.А. Панфиловой

Наличие агрессивного состояния	Количество респондентов (чел.)	Количество респондентов (%)
Агрессия ярко выражена	10	21
Агрессия не ярко выражена	15	32
Агрессия отсутствует	22	47

Эти результаты могут говорить о наличии агрессии в разной степени ее выраженности у большинства учащихся начального звена.

Анализ результатов диагностики уровня страхов у детей и подростков «Страхи в домиках» показывает, что у 60% младших школьников выявлен повышенный уровень страхов, нормальный уровень страхов – у 32% респондентов, и у 8% опрошиваемых – низкий уровень страхов. Данные анализа диагностик представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Диагностика уровня страхов у детей и подростков «Страхи в домиках»

Уровень страхов	Количество респондентов (чел.)	Количество респондентов (%)
Повышенный уровень страха	28	60
Нормальный уровень страха	15	38
Низкий уровень страха	4	8

Это свидетельствует о том, что у большинства испытуемых высокий уровень страха.

Далее, после проведения и анализа методик, направленных на исследование уровня эмоциональной устойчивости, можно сделать вывод о низком уровне сформированности такой психологической характеристики у детей младшего школьного возраста, как эмоциональная устойчивость.

Также был проведен анализ данных, полученных в ходе исследования уровня творческого мышления у детей младшего школьного возраста.

Анализ результатов диагностики уровня креативности по методике оценки сочиненной ребенком сказки О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой выявил следующие результаты: у 30% респондентов – высокий уровень креативности, средний уровень креативности показали лишь 13% опрошенных школьников, и у 57% младших школьников – низкий уровень креативности. Последний результат свидетельствует о преобладающей тенденции. Результаты также представлены в Таблице 3.

Проанализировав результаты диагностики скорости мыслительных процессов, ассоциации и обобщения (тест «Обобщение понятий») можно сделать вывод о том, что у 17% респондентов высокая скорость мыслительных процессов, у 60% – средняя скорость мыслительных процессов, а низкая скорость мыслительных процессов у 23% опрошенных школьников. В Таблице 4 мы представили полученные результаты.

Таблица 3

Диагностика уровня креативности по методике оценки сочиненной ребенком сказки О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой

Уровень креативности	Количество учащихся (чел.)	Количество учащихся (%)
Высокий уровень	14	30
Средний уровень	6	13
Низкий уровень	28	57

Таблица 4

Диагностика скорости мыслительных процессов, ассоциации и обобщения тест «Обобщение понятий»

Скорость мыслительных процессов	Количество респондентов (чел.)	Количество респондентов (%)
Высокая скорость	8	17
Средняя скорость	28	60
Низкая скорость	11	23

Выводом из этих данных можно считать утверждение о преобладании средней

скорости мыслительных процессов, ассоциации и обобщения.

Проводя анализ последней диагностики о наличии творческих способностей (опросник Г. Дэвиса), можно говорить о том, что у 26% испытуемых присутствует склонность к творческим способностям, а у 74% она отсутствует. Результаты, полученные в ходе обработки, представлены в Таблице 5.

Таблица 5
Диагностика наличия творческих способностей опросник Г. Дэвиса

Наличие творческих способностей	Количество учащихся (чел.)	Количество учащихся (%)
Творческие способности присутствуют	12	26
Творческие способности отсутствуют	35	74

Полученный результат нельзя расценивать однозначно и говорить об отсутствии полностью творческих способностей невозможно, целесообразнее его рассматривать как недостаточное их развитие.

Итак, проанализировав все проведенные нами диагностики, можно сделать вывод о недостаточном развитии творческих способностей и низком уровне сформированности эмоциональной устойчивости у детей младшего школьного возраста.

Поскольку в гипотезе нашего исследования предполагается наличие взаимосвязи между творческим мышлением и эмоциональной устойчивостью, мы применили корреляционный метод Спирмена для установления факта наличия (отсутствия) обозначенной связи. Для этого мы сформулировали 2 статистические гипотезы:

H_0 – не существует взаимосвязи между эмоциональной устойчивостью и творческим мышлением у детей младшего школьного возраста;

H_1 – существует взаимосвязь между эмоциональной устойчивостью и творческим мышлением у детей младшего школьного возраста.

Для интегральной оценки уровня эмоциональной устойчивости мы предложили следующую шкалу:

1–2 – балла высокий уровень эмоциональной устойчивости (отсутствие агрессии – 1 балл, низкий уровень страхов – 1 балл);

3–4 – средний уровень эмоциональной устойчивости (слабовыраженная агрессия – 2 балла, средний уровень страха – 2 балла);

5–6 – низкий уровень эмоциональной устойчивости (агрессия ярко выражена – 3 балла, высокий уровень страха – 3 балла).

Для оценки уровня творческого мышления применена следующая шкала:

1–3 – высокий уровень творческого мышления (высокий уровень креативности – 1 балл; высокая скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 1 балл; наличие творческих способностей – 1 балл);

4–5 – средний уровень творческого мышления (средний уровень креативности – 2 балла; средняя скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 2 балла; отсутствие творческих способностей – 0 баллов);

6–7 – низкий уровень творческого мышления (низкий уровень креативности – 3 балла; низкая скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 3 балла; отсутствие творческих способностей – 0 баллов).

При расчете коэффициента Спирмена получилось значение равное 0.6, что позволяет говорить о наличии взаимосвязи между изучаемыми нами характеристиками. При этом связь между эмоциональной устойчивостью личности и творческим мышлением по направлению прямая (положительная) и по силе – средняя.

Опираясь на полученные данные, планируется разработать программу по

формированию эмоциональной устойчивости посредством развития творческого мышления при использовании психотерапевтических техник, и также – составление рекомендаций для родителей и педагогов по развитию эмоциональной устойчивости у детей младшего школьного возраста.

Мы считаем, что с учетом возрастного фактора и создания условий для развития творческих способностей программа внесет вклад в формирование эмоциональной устойчивости младших школьников.

Список литературы:

1. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996. – 197 с.
2. Касимова С. Г., Ивутина Е. П. Психодиагностика: учебно-методическое пособие. 2-е изд. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – 60 с.
3. Хромова И.В., Коган М.С. Диагностика творческого развития личности: Методическое пособие. – Новосибирск, 2003. – 44 с.

УДК 159.972

Кикабаев С. В.

Магистрант департамента «Педагогика и спорт»

«Инновационного Евразийского университета»

E-mail: sergei_kikabaev@mail.ru

**ЖИЗНЕННЫЙ СЦЕНАРИЙ КАК НЕПРЕДНАМЕРЕННОЕ
ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ
ЖИЗНЕННОГО ПУТИ РЕБЁНКА**

Аннотация: Статья раскрывает содержание понятия сценарий жизнедеятельности (жизненный сценарий). Особое внимание уделено описанию и анализу непреднамеренного влияния родителей на формирование жизненного пути ребёнка. Обосновывается мысль о том, что наша успешность в жизни или другими словами благополучность, зависит от базовых предписаний родителей, под влиянием которых формируется сценарий жизнедеятельности. В конце статьи автором предложены рекомендации родителям по формированию оптимальной установки на жизнь ребёнка. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке психологии и педагогики.

Ключевые слова: Жизненный сценарий, неосознаваемый план, родительское программирование, сценарный процесс, позитивные/негативные установки, благополучность, оптимальная установка на жизнь.

Kirabaev S. V.

Graduate student of the Department "Pedagogy and sport"

"Innovative University of Eurasia"

E-mail: sergei_kikabaev@mail.ru

**LIFE SCRIPT AS UNINTENTIONAL
THE INFLUENCE OF PARENTS ON THE FORMATION OF
THE LIFE OF A CHILD**

Abstract: The article reveals the content of the concept of life script. Particular attention is paid to the description and analysis of the unintended impact of parents on formation of the child's life way. It substantiates the idea that our success in life, or in other words, well-being, depends on the basic requirements of parents, under whose influence shaped script of life. At the end of the article the author offers recommendations to parents on

the formation of an optimal installation on a child's life. The article has an interdisciplinary character, written at the intersection of psychology and pedagogy.

Key words: life script, unconscious conception, parents programming, positive / negative attitudes, scenario process, well-being, optimum installation on life.

Сценарий жизнедеятельности (жизненный сценарий) – это неосознаваемый жизненный план, базовой сюжет которого, мы пишем в раннем детстве. В основном он оформляется к семи годам. Хотя можно считать, что уже к полутора годам закладываются основные элементы. В юности этот план пересматривается и окончательно утверждается. Этот жизненный план или сценарий является бессознательным образованием, который без специального анализа человек совершенно не осознает [2].

Молодёжь как становящийся субъект общественных отношений отличается особым характером жизненных стратегий. Этот процесс обусловлен переходностью и неустойчивостью социального положения и сознания современных молодых людей, узостью их взглядов. Молодежь, не имея опыта профессиональных отношений в решении и выборе профессии, ориентируются на сверстников, которые также не сильны в этих вопросах. Неопределённость в принятии решений раскрывается в полной мере в конкретных жизненных вопросах связанных с профессиональным выбором, с планированием семьи и личностным ростом.

Ключевым из них является профессиональный выбор. Профессиональный выбор определяет источники жизнеобеспечения. Он является важнейшей предпосылкой к экономической самостоятельности и независимости. Это базовый компонент становления социальной зрелости и социальной субъектности молодёжи.

После ступени профессионального выбора для молодого человека актуальным становится вопрос создания семьи. Он очень значим т.к. в Казахстане довольно высок уровень разводов, с одной стороны, и, с другой стороны, очень низка возможность приобрести собственное жильё. Выбор молодого человека зачастую обусловлен его жизненной стратегией, которая, как он думает, строится им осознано. В свою очередь жизненная стратегия зависит от сценария жизнедеятельности, которой формируется в раннем детстве под влиянием родителей и их установок. В настоящее время понятие жизненного сценария, занимает важное место в психологии, особенно в её консультативной части, помогая многим практикующим психологам применять различные психотехники. Изучению психологического настроения посвящены научные работы Харриса Т.Э. [3], Штайнер Клод [4], Берна Э. [1] и др.

Сценарий - это постоянно развертывающийся жизненный план, который формируется, ещё в раннем детстве и в основном под влиянием родителей. Этот психологический импульс с большой силой толкает человека вперёд, навстречу его судьбе, и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора. Каждый человек ещё в детстве, чаще всего бессознательно думает о своей будущей жизни, как бы прокручивает в голове свои жизненные сценарии. Повседневное поведение человека определяется его рассудком, а своё будущее он может только планировать, например какова будет его профессиональная деятельность, каким человеком будет его супруг /супруга, сколько в их семье будет детей, чем он будет заниматься в жизни и т.п.

Сценарий записывается в состоянии «Я» ребенка через трансакции между родителем и ребенком. По мере своего роста дети приучаются играть различные роли – героев, героинь, злодеев, жертв, спасителей, и тем самым притягивают неосознанно себе подобных. Став взрослыми, исполняют свои сценарии в контексте того социального окружения в котором живут и которое имеет собственные драматические формы. Личности следуют сценарием. Жизнь каждой личности это единственная в своем роде история или другими словами - драма, которая может включать элементы

семейного и культурного сценариев. Взаимодействие этих сценариев и определяет и влияет на жизненную историю каждой личности. Опираясь на такое понимание жизненного сценария, представленное в трудах Ковалева С.В. необходимо добавить, что личный сценарий у каждого человека складывается не только из родительского программирования – в нем, например, очень большую роль играют сюжеты любимых сказок из детства и еще в создании его участвуют:

1. национальные сценарии (например, мы евреи, вечно гонимые люди);
2. субкультурные сценарии (мы, работяги, и нам не до высоких суждений);
3. семейные сценарии (мы, Петровы, своих не бросаем) и пр.

Сценарий формируется под влиянием родителей (родителей, опекунов, дома малютки, дома ребёнка), которые своим поведением формируют базовую позицию.

- Я благополучен – другие благополучны = мир благополучен (Я + другие +).
- Я благополучен – другие неблагополучны = мир неблагополучен (Я + другие -).
- Я неблагополучен – другие благополучны = мир благополучен (Я - другие +).
- Я неблагополучен – другие неблагополучны = мир неблагополучен (Я - другие -).

Именно эти базовые экзистенциальные позиции (макрокарты) и являются основой для формирования личностного сценария. Анализируя классификацию Клода Штайнера, можно представить следующие девизы или метафорические призывы, составляющие содержание личностных сценариев и макрокарт (См. Рисунок 1).

	Я + другие +	Я - другие +
Базовое предписание родителей	«Живи и радуйся»	«Не будь»
Исходный сценарий	«Я буду жить и радоваться»	«Без любви»
Деятельностный выход	«Изменения»	«Самоубийство»
	Я + другие -	Я - другие -
Базовое предписание родителей	«Не сближайся»	«Ум бесполезен»
Исходный сценарий	«Без чувств»	«Без ума»
Деятельностный выход	«Убийство»	«Сумасшествие»

Рисунок 1. Содержание личностных сценариев по К. Штайнеру

Старый сценарий Прогрывающего	Новый сценарий Выигрывающего
Я ничемная личность слабак, неудачник, который плохо кончит и умрет под забором	Я полноценная личность, я достаточно силен, я удачлив, у меня в жизни все будет хорошо, я добьюсь всего, чего хочу

Рисунок 2. Техника изменения эпистемологического сценария

Из вышесказанного следует, что благополучный сценарий могут обрести только те, которых родители, безусловно любили и у которых есть базовое предписание «живи и радуйся». Обратным примером может служить то, что дети из интернатов и детских домов, выросшие без родителей, часто с большим трудом устраивают свою личную жизнь.

Сегодня в психологии существуют практические психотехнологии оптимизации

жизненного сценарии (оптимизация «макрокарт»), замена негативных убеждений на позитивные, техники изменения эпистемологического сценария, психотехнологии «Генеральной уборки убеждений».

Сценарный процесс	Старое убеждение	Новые убеждения
Никогда (Тантал)	Я никогда не получу то, чего действительно хочу	Я определю то, чего я действительно хочу и что мне нравится, и получу это
Пока (Геракл)	Я не могу иметь то, что я хочу, пока не заплачу за это высокую цену	Я могу жить и радоваться сегодня, не дожидаясь окончания дел
После (Дамокл)	Я могу радоваться сегодня, но завтра я должен буду дорого заплатить за это	Я не только могу жить и радоваться сегодня, но и вполне позволить себе радоваться завтра и все последующие дни
Всегда (Арахна)	Я должен всегда оставаться в этом (этой ситуации)	Я прекращаю делать одни и те же ошибки и начинаю меняться
Почти что - 1 (Сизиф)	Я чуть было не достиг успеха	Я буду доводить любое дело до конца
Почти что - 2 (Сизиф)	Я все еще не достиг успеха	Я буду радоваться каждому достигнутому успеху, шагу, усилению
Открытый конец	Моя роль окончена и я не знаю, что теперь делать	Я найду новое дело, осуществлю в нем себя и буду жить и радоваться

К примеру, в результате работы техники изменения эпистемологического сценария, получается следующий результат (См. Рисунок 2).

Также можно использовать модификацию убеждений сценарного процесса при помощи психотехнологии «Генеральной уборки убеждений» С.В. Ковалева. Данный способ меняет центральные ограничивающие убеждения сценарных процессов на позитивные убеждения, пример приведен на Рисунке 3.

Однако, несмотря на многоплановость данных исследований и их актуальность, авторы до сих пор не выработали общую программу психологического сопровождения беременности и формирования жизненного сценария ребёнка. В которой, были бы рассмотрены следующие аспекты:

- подготовка будущих родителей к взаимоотношениям с ребенком,
- формирование у ребенка позиции «Я - в порядке, Другие в порядке»,
- базового сценария «Живи и радуйся».

Таким образом, будет заложено поколение БЛАГОПОЛУЧНИКОВ. Это особенно актуально, учитывая, что мы живём в быстро меняющемся мире, зачастую в

условиях социальной неопределённости.

Молодые родители должны знать как вести себя с ребёнком, что можно говорить, делать, а что нельзя, какие ситуации необходимо лавировать, какие мультфильмы показывать ребёнку, какие книги и сказки читать.

В различные периоды жизни мы находимся в разных жизненных позициях. В жизни происходит много событий, такие как создание или распад семьи, рождение детей, потери, разочарования, социальные потрясения и т.д. В результате этого мы можем переходить из одной жизненной позиции в другую. Однако с раннего детства одна из жизненных позиций становится преобладающей, основной и имеет основополагающее значение для формирования личности. Именно поэтому ощущение ребёнком себя как любимого, чувство защищённости, благополучности и полного принятия являются фундаментом успешного будущего.

У детей в 7-8 лет развивается представление о своей ценности и ценности других, складываются психологические позиции. Если они касаются своего образа, они решают:

я - остроумный, я - глупый, я - сильный, я - ненормальный, я - славный, я - ужасный, я все делаю правильно, я лучше всех, я не заслуживаю того, чтобы жить (многое зависит от того, что слышал ребенок от родителей в свой адрес). Когда люди воспринимают психологические позиции относительно других, они определяются: «Люди дадут мне все, что я захочу»; «Никто мне ничего не даст»; «У людей и в мыслях нет делать добро»; «Люди чудесны»; «Меня никто не любит»; «Люди симпатичны»; «Каждый человек низок». Здесь тоже многое зависит от того, что говорили родители о других людях и как реально складывался жизненный опыт ребенка: больше хорошего или дурного он видел от них.

Наше отношение к жизни и к людям закладывается, как правило, с детства. Например, строгие родители внушали: «Жизнь — это джунгли, где каждый только за себя, поэтому хорошего от людей не жди, Пока человек не доказал, что он порядочный, держись от него подальше». Люди, имеющие такие убеждения, об этом не рассказывают, потому что не доверяют другим.

Или другой вариант, когда усталые и грустные родители учат: «Жизнь — сложная штука, и люди бывают разные. Не будь слишком доверчивым, присматривайся к другим, Убедишься, что хороший, — одно, а увидишь, что плохой, — тогда другое. А пока не разобрался, к себе близко не подпускай». Ребенок верит и не подпускает.

Каждая из этих установок обладает силой, организующей жизнь, и подтверждает саму себя. Например, если женщина говорит, что «все мужчины — сволочи», у нее будут и доказательства, и факты. Она говорит правду: действительно, все мужчины рядом с ней ведут себя как сволочи, но именно с ней. Она предполагает, что будет так, ждет этого и в итоге получает, если вы верите людям и ожидаете от них хорошего, то, как правило, вам будет встречаться больше хороших людей, чем плохих, ваше позитивное поле притягивает первых и даже улучшает вторых.

Вот небольшой отрывок из повести Павла Санаева «Похороните меня за плинтусом», который очень наглядно показывает возможность десятилетнего ребенка противостоять обидным словам, не впитывать их, не делать своим сценарием жизни. «В детстве бабушка постоянно говорила мне, что я – идиот, больной, клинический кретин, хуже всех, что ничего у меня не получится, и будь я проклят... При этом сам я всегда знал, что я – самый умный, самый здоровый и дайте мне только шанс, я всем это покажу. Вокруг была словно защитная скорлупа, которую не пробивали никакие нападки. Я мог плакать от обиды, потом садился где-нибудь в углу, и внутренний голос тихо говорил: старик, расслабься, ты не кретин, не больной и вовсе не хуже всех... все наоборот!». Ребенок безусловно может противостоять настойчивым бессознательным предписаниям (бабушка зла не хотела, просто так воспитывала), но не каждый обладает такой эмоциональной и личностной устойчивостью.

Возможен и еще один вариант развития событий, когда родители внушают: «Жизнь прекрасна. Конечно, бывают люди недобрые, но ты не ошибешься, если будешь открыт. Пока человек не доказал, что он плохой, считай, что он хороший, добрый, порядочный».

В последнем случае человек получает сценарий: «Я - благополучен, другие - благополучны». Он верит в себя и в людей, признавая и свою значимость, и значимость окружающих, он способен конструктивно решать собственные проблемы, будучи Победителем, такой человек чувствует: «Жизнь стоит того, чтобы жить!».

Повторим ещё раз, под влиянием чего формируется жизненный сценарий:

- родительского программирования (слов, предписаний, инструкций, образцов поведения родителей);
- сказок, мультфильмов, книг;
- решений, принимаемых на основе собственных переживаний.

Насколько сильно влияют на сценарий ребёнка решения, принимаемые на основе переживаний, которые сказаны в ситуации особого эмоционального напряжения, когда ребенок особенно чувствителен и внушаем, можно увидеть в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души». Мы встречаемся с родительским предписанием, наставлением, которое и становится жизненным сценарием героя: «...При расставании (юного Павлуши Чичикова с отцом) слез не было пролито из родительских глаз; дана была полтина меди на расход и лакомства и, что гораздо важнее, умное наставление: «Смотри же, Павлуша, учись, не дури и не повесничай, а больше всего угождай учителям и начальникам. Коли будешь угождать начальнику, то, хоть и в науке не успеешь и таланту Бог не дал, все пойдешь в ход и всех опередишь. С товарищами не водись, они тебя добру не научат; а если уж пошло на то, так водись с теми, которые побогаче, чтобы при случае могли быть тебе полезными. Не угощай и не почивай никого, а веди себя лучше так, чтобы тебя угощали, а больше всего береги и копи копейку; эта вещь надежнее всего на свете... Все сделаешь и все прошибешь на свете копейкой». Давши такое наставление, отец расстался с сыном... и с тех пор его больше не видел, но слова и наставления заронились глубоко ему в душу...».

Предлагаем список рекомендаций для молодой семьи, при соблюдении которых у ребёнка должна сформироваться оптимальная установка «я благополучен, мир благополучен».

1. Искренне любите ребёнка, ребёнок должен чувствовать, что он любим, чтобы он ощущал себя нужным и необходимым в этом мире.
2. Если в вашей жизни в данный момент происходят драмы и жизненные неудачи, не показывайте ваш настрой, в максимальной степени оградите его от этого, не переносите ваш негатив на ребёнка.
3. Покажите вашему ребёнку, что мир это благополучное место, в котором ему нечего бояться. Не употребляйте подобные выражения, при непослушании: « придёт дядя милиционер, Баба-Яга или иной пугающий персонаж, который тебя заберёт».
4. Если ваша личная жизнь не сложилась, не передавайте ребёнку негативные паттерны (образы) противоположенного пола.
5. Будьте примером для своего ребёнка. Ваши слова не должны расходиться с действиями. Если вы учите его не ругаться матом, а сами во время шумного застолья или телефонного разговора, обсуждая неприятного вам человека, используете его или учите ребёнка не переходить дорогу на красный цвет, но в тоже время сами регулярно нарушаете свои же предписания, то это даст обратный эффект. Ребёнок спросит себя, «почему им можно, а мне нельзя».
6. Учите вашего ребёнка оптимизму.

Список литературы

1. Берн Э. «Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений», «Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы»

2. Ковалёв С.В. «Мы родом из Страшного Детства, или Как стать хозяином своего пролога, настоящего и будущего»
3. Харриса Т.Э. «Я-окей, ты-окей»
4. Штайнер К. «Сценарии жизни людей»

УДК 004.6

Курамшина Л. Р.

магистрант ФГАОУ ВО «Казанский (Привожский) федеральный университет», Россия, г. Казань

E-mail: liana.kuramshina@yandex.ru

АВТОМАТИЗАЦИЯ РАБОЧИХ ПРОЦЕССОВ БИБЛИОТЕКИ

Аннотация: Рассматриваются вопросы автоматизации работы школьной библиотеки. Предлагаются новые параметры поиска в базе данных.

Ключевые слова: школьная библиотека, система управления базами данных.

Kuramshina L. R.

undergraduate "Kazan Federal University", Russia, Kazan

E-mail: liana.kuramshina@yandex.ru

WORKFLOW AUTOMATION LIBRARY

Школьная библиотека – это неотъемлемая часть всего образовательного процесса в целом. С каждым годом для эффективной работы в современном образовательном учреждении, в силу информатизации процесса образования, от библиотеки требуется расширение и использование совершенно новых технологий и программных средств. Именно поэтому остро встает вопрос о внедрении программных комплексов, нацеленных на автоматизацию информационно-библиотечной системы (АИБС).

Компьютеризация – это процесс развития и внедрения компьютеров, обеспечивающих автоматизацию информационных процессов и технологий в различных сферах человеческой деятельности [1]. Развитие традиционных библиотечных технологий предполагает рост требований к функционалу АИБС [2].

В настоящее время, несмотря на то, что происходит распространение информационно-коммуникативных технологий в обществе, в сфере образования до сих пор недостаточно средств для того, чтобы в достаточной мере автоматизировать процесс ведения документации и учета.

Перед нами была поставлена цель разработать модуль информационной системы для автоматизации рабочих процессов библиотеки сельской школы.

Автоматизация процесса работы школьной библиотеки решает проблему систематизации учебных изданий и позволяет обеспечить следующее:

- быстрый поиск литературы;
- повышение качества обслуживания читателей;
- создание электронного каталога;
- эффективное управление библиотечным фондом;
- уменьшение объема рутинной работы;

Все это позволит создать единую информационную систему школы.

Школьная библиотека – это «организация внутри организации», поэтому важен фактор обогащения и взаимодополнения такой деятельности как «школа – школьная библиотека». Автоматизация библиотек должна согласовываться и реализоваться совместно с приоритетными задачами развития школы и ее информационной

структуры. Школа, в свою очередь, должна способствовать логическому объединению информационных ресурсов, компьютерной техники и технологий на базе библиотечного центра.

Автоматизация должна предоставить следующие возможности:

1. Объединение новых поступлений литературы в каталоге.
2. Обработка данных о книжном фонде библиотеке: ввод данных о книгах, их редактирование, удаление, быстрый поиск и просмотр как в табличной, так и в строчной форме.
3. Обработка данных о читателях: аналогично информации о книгах.
4. Фиксация информации о выдаче и возвратах читателями книг.
5. Получение отчетов.

Для подготовки к ЕГЭ по русскому языку разрабатывается специальный поиск информации по художественным книгам. В параметрах поиска можно будет указать проблемы, которые анализируются в сочинении. Программа поможет подобрать источники, художественные книги из библиотеки, где можно будет найти необходимые аргументы.

Таким образом, в современных условиях новейшие средства ИКТ способны поднять качество работы библиотеки учебного заведения на принципиально более высокий уровень.

Список литературы

1. Институт развития информационного общества [Электронный ресурс] – <http://www.iis.ru/> / Дата обращения: 14.03.2016.
2. Грибов В.Т., Левова Л.В., Информационные технологии для библиотек: время новых решений / Информационное общество. - 2013. - № 6. - С.38-43

УДК 378.147

Муратова К. С.

студентка инженерно-технологического факультета
ФГАОУ ВО Казанского (Приволжского) федерального университета
Россия, г. Елабуга

E-mail: muratova_ksyu@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: В данной статье рассматривается принцип проблемного обучения и его реализация в профессиональном обучении по профилю «Декоративно-прикладное искусство и дизайн». В связи с этим, данная статья направлена на обобщение базовых понятий «проблемное обучение», «Дизайн-образование» и возможностей получения профессионального образования. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является самостоятельная работа студента посредством проектной деятельности.

Ключевые слова: Профессиональное обучение, обучающиеся, проблемное обучение, дизайн-образование, дизайнер, самостоятельная работа.

Muratova K. S.

student of engineering-technological faculty
Kazan Federal University Russia, Elabuga

E-mail: muratova_ksyu@mail.ru

IMPLEMENTATION OF PROBLEM-BASED LEARNING IN DESIGN EDUCATION

Abstract: This article discusses the principle of problem-based learning and its implementation in modern design education. Design education - a new type of educational system, spreading the culture of design in the field of education. The implementation of problem-based learning in the design industry allows individual mastery of the profession and the development of creative design thinking.

Keywords: professional education, students, problem learning, design-education, designer, independent work.

В современной системе образования одним из основных требований общества является формирование и воспитание ответственной, инициативной, всесторонне развитой личности, способной находить нестандартные решения в сложных ситуациях, мыслить творчески и учиться на протяжении всей жизни. Сейчас как никогда ранее в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения система образования нуждается в переосмыслении сложившихся подходов в подготовке специалистов, удовлетворяющих запросам общества и государства [2]. В этой связи роль внедрения технологии проблемного обучения в образовательном процессе как эффективный способ приобщения к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, в ходе которого у обучающихся формируются творческие способности, определяющие качественную составляющую подготовки кадрового потенциала страны.

Что же такое проблемное обучение? Под этим определением понимается такой вид обучения, при котором педагог создает проблемные ситуации и организует деятельность учащихся, сочетая самостоятельную поисковую деятельность с усвоением готовых знаний [6].

Проблемное обучение используется в мировой педагогике с древних времен, как особый метод творческого и продуктивного усвоения знаний. В отечественной педагогике идея проблемного обучения получила распространение в середине XX века. Большой вклад в развитие принципов проблемного обучения внесли отечественные педагоги и психологи. К примеру, И.Я. Лернер рассматривал проблемное обучение, как «...участие обучающегося в решении новых познавательных и практических задач в системе, которая соответствует образовательно-воспитательным целям школы». Т.В. Кудрявцев говорил о том, что «...суть процесса проблемного обучения это выдвижение дидактических проблем, в их решении и овладением учащимися обобщенных знаний и принципами проблемных задач» [7].

На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований М.И. Махмутов дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [1].

Одна из важных задач проблемного обучения – создание условий для самостоятельности и активности обучающихся. В ходе получения образования на различных уровнях обучения в Российской Федерации с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения системы образования практически каждый обучающийся сталкиваются с проблемными ситуациями, которые направлены на нахождение оптимального и рационального способа разрешения задачи и выхода из порой искусственно созданной ситуации. Возникновение и решение проблем – одна из движущих сил в процессе развития и

формирования мыслительной способности обучающихся, поэтому они должны уметь максимально самостоятельно работать в период своего обучения.

В современном мире требуется применение самого широкого спектра способностей, поэтому образовательные организации должны ориентироваться не только на подготовку специалиста, но и на становление личности и роста кадрового потенциала. Потребность в развитии системы образования приводит к созданию новых типов образовательных педагогических систем. Один из примеров которого является «Дизайн-образование».

Под термином «дизайн-образование» понимается особая область педагогики, которая позволяет распространять проектную культуру в сферу образования, это особый тип образованности, в результате которого происходит воспитание проектно-мыслящего человека в различных сферах социальной практики [4]. Основная задача дизайн-образования – воспитание такой личности, которая способна к инновационным процессам во благо человека, общества и всей страны в целом.

Основой развития системы дизайн-образования, которая способна обеспечить кадровым потенциалом системы среднего профессионального и высшего образования и сферы дополнительного, непрерывного образования является Профессиональное обучение. Сегодня этот уровень подготовки осуществляется на следующих направлениях подготовки: ФГОС СПО 3+ по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) (от 27 октября 2014 г. № 1386), мастер производственного обучения (техник, техно-лог, конструктор-модельер, дизайнер и др.); ФГОС СПО 3+ по направлению 54.02.01 Дизайн (по отраслям) (от 27 октября 2014 г. № 1391), дизайнер, преподаватель; ФГОС ВПО 3+ по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (от 12 сентября 2013 г. N 1061), профиль «Декоративно-прикладное искусство и дизайн»; ФГОС ВПО по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация/степень Магистр). Как мы видим возможностей получить дизайн-образование множество и этим только оно не ограничивается [3]. Тем не менее оно изначально направлено на формирование креативно-деятельностного компонента художественной компетенции дизайнера.

В Елабужском институте Казанского (Приволжского) федерального университета при подготовке бакалавра профиль «декоративно-прикладное искусство и дизайн» профессионального обучения большое внимание уделяется формированию дизайн-личности, как проектировщика с использованием средств декоративно-прикладного искусства и дизайна, способного генерировать творческие идеи и получать продукт проектной деятельности, посредством развития и стимулирования визуально-графического и пространственного мышления. Внедрение системы проблемного обучения в подготовке дизайнеров позволяет смоделировать процесс его профессиональной деятельности, соответствующей результатам дизайн-подготовки нормативным целям, отраженным в ФГОС ВПО. В соответствии с данным нормативно-правовым документом разработан и успешно внедрен Рабочий учебный план подготовки бакалавра где были введены в данный учебно-воспитательный процесс обязательные дисциплины вариативной части и дисциплины по выбору «Основы декоративно-прикладного искусства», «Практикум в декоративно-прикладном искусстве», «Проектирование в дизайне», «Современные технологии в конструировании мебели», «Текстиль в дизайне интерьера», «Декоративная живопись», «Декоративная композиция», которые по форме контроля предполагают выполнение курсовых проектов. При этом сами дисциплины по своему содержательному наполнению тоже предполагают выполнение творческих, дизайн-художественных проектов. Такое слияние в дизайн-образовании позволяет эффективно использовать время. Студент постоянно находится «в теме», так как практические задания по дисциплинам в своей реализации – решение проблемных ситуаций в дизайне и/или декоративно-прикладном искусстве. Предлагаемые практические работы в

профессиональном обучении направлены на формирование целостного представления продукта проектной деятельности, где преподаватель только консультирует студентов. Например, это может быть моделирование и проектирование комнаты, беседок, домов и прочие. Студенту дается задание «Разработать макет...», «Изготовить изделие...», «Разработать технологию...». При этом будущий дизайнер опираясь на свои заложенные базовые понятия сам разрабатывает конструкцию, подбирает материалы, инструменты и приспособления для работы, выбирает определенную технику или приемы, а иногда и их комбинации и прочие. Как мы видим совокупность выявленных условий в профессиональном обучении бакалавра по профилю «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» обеспечивает их эффективную кадровую подготовку в творческой деятельности.

Создание проблемных ситуаций в дизайне - методический прием расширения контекста поставленной задачи, ее выведение за рамки стереотипных решений с целью отыскания нестандартного разрешения ситуации. В процессе такого обучения решаются специфические задачи и проблемы, которые плохо сформулированы и структурированы [5]. Такой вид обучения направлен на индивидуальное овладение профессией и развитие творческого проектного мышления, профессионального интеллекта и профессиональной самостоятельности.

Таким образом, проблемное обучение в дизайне помогает быстро усвоить материал и развивает высокий уровень самостоятельности. Создание проблемных ситуаций перед обучающимися приобщает их к дисциплинированному мышлению и осознанной работе с проблемами.

Реализация проблемного обучения в дизайн-образовании позволит обеспечить формирование основ проектного мышления и переход к обучению профессиональной деятельности в дальнейшем.

Список литературы

1. Кожуховская С.М. Дизайн-образование. Структура. Содержание и метод реализации: автореф. дис., док. пед. наук. М., 2011. URL: <http://www.dissercat.com/content/dizain-obrazovanie-struktura-soderzhanie-i-metody-realizatsii> (дата обращения: 11.03.2016).
2. Латипова Л.Н. Интенсификация профессиональной подготовки учителей технологии и предпринимательства // Образование и саморазвитие, 2007. №2. С. 149-155.
3. Латипова Л.Н., Латипов З.А. Изучение нормативно-правового обеспечения учебного процесса в учреждениях в квалификационно-образовательных уровнях подготовки на современном этапе // Теория и практика общественного развития, 2014. № 2. URL: <http://www.teoria-practica.ru/-2-2014/pedagogics/latipova-latipov.pdf> (дата обращения: 10.03.2016).
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
5. Новикова Я.В. Пропедевтический подход к многоуровневой подготовке дизайнеров // Вестник Новгородского государственного университета. 2008. №48. 45 с.
6. Проблемное обучение. URL: <http://www.worklib.ru/dic/> (дата обращения 10.03.2016).
7. Социальная сеть работников образования □Наша сеть□. URL: <http://nsportal.ru/lection/tema-2-teknologiya-problemno-razvivayushchego-obuchenia> (дата обращения: 10.03.2016).

Токранова Ю.Г.

студентка ЧОУ ВО Академия Социального Образования

E-mail: juliat393@gmail.com

**НАСТАВНИЧЕСТВО ВЫПУСКНИКОВ:
СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ**

Преемственность - важное звено современного образования. Институт наставничества, существующий со времен СССР, показал себя как успешная, продуктивная краткосрочная форма передачи опыта, свойственная для нашего менталитета, и не вызывающая внутреннего сопротивления у выпускников.

Ключевые слова: преемственность, институт наставничества, опыт, адаптация, социализация, конкурентность

Tokranova YG

CHOW is a student IN the Academy of Social Education

E-mail: juliat393@gmail.com

**MENTORING GRADUATES:
MODERN VIEW ON THE PROBLEM**

Continuity - an important element of modern education. Mentoring Institute existing since Soviet times, proved to be a successful, productive form of short-term transfer of experience, inherent to our mentality, and not causing the internal resistance of the graduates.

Keywords: continuity, mentoring institute, experience, adaptation, socialization, competitiveness

Преемственность - важное звено современного образования. Наставничество является важнейшим инструментом для профессиональной и гражданской социализации современной молодежи. Сегодня для нашей страны, как никогда актуален вопрос поддержки молодых специалистов, подготовки высококвалифицированного кадрового резерва [1]. Одним из результативных инструментов достижения данной цели является передача профессионального опыта и знаний от старшего поколения молодому. Институт наставничества базируется на опыте российских духовных ценностей и многих достижениях, в том числе и советского времени. В СССР всегда была важна роль личности учителя, наставника [2]. И именно наставники передают будущим специалистам такие знания, которые помогут им стать мастерами в своей профессии и полностью раскрыть их возможности.

Задача наставника на этапах обучения и первых шагах в карьере, — привить патриотизм к выбранной профессии, передать опыт культурного общения, укрепить в выпускнике уверенность в правильном выборе. Передача опыта, методом «наставничества» в узком смысле слова, наряду с коучингом и тьюторством, является инструментом ускорения процесса адаптации сотрудника на новом рабочем месте.

Секрет современной популярности явления наставничества, на мой взгляд, связан с тем, что все три стороны: и выпускник, и наставник, и учреждение, получают определённую выгоду. В первую очередь предприятию наставничество позволяет сократить время, которое обычно требуется новому сотруднику для того, что бы освоиться на новом месте и начать работать с максимальной отдачей. А ещё предприятие получает:

1. собственных тренеров, которые своим примером несут определённый корпоративный стандарт и контролируют его соблюдение сотрудниками;
2. лояльных сотрудников, которым можно доверить имидж компании;
3. уже обученных основным управленческим функциям будущих руководителей.

Выпускники получают поддержку на всем протяжении процесса формирования и совершенствования навыков, и быстро повышают свою профессиональную компетентность.

Важно также отметить, что благодаря наставничеству они детально знакомятся с работой учреждения, целями, задачами и проблемами, сильными и слабыми его сторонами. Они получают непосредственную помощь в решении собственных проблем, в планировании собственной карьеры. Опытные работники берут на себя ответственность быть наставниками, – и получают удовольствие от этой роли – при всех ее сложностях и дополнительной нагрузке. Наставничество часто является признаком доверия руководства, признания заслуг сотрудника.

При такой значимости, к личности наставника предъявляются определенные требования. Во-первых, он должен обладать определенными способностями, для того чтобы передать знания своим ученикам. Во-вторых, ответственностью. В-третьих, наставником может быть человек, реализованный в области выбранной профессии, который заслужил своей деятельностью, жизнью, успехами право быть и называться наставником. В-четвертых, важна духовная основа личности наставника. Если он наделен этими качествами, то это даст результат.

Еще одним условием плодотворного обмена опытом является активность, как наставников, так и самих воспитанников. Крупные компании сегодня формируют собственные стратегии, разрабатывают системы наставничества.

Таким образом, институт наставничества не только помогает в адаптации молодых специалистов, повышает производительность труда, а также оздоравливает психологический климат в уже сложившемся коллективе (служит неким буфером), помогает в предотвращении синдрома выгорания у опытных, долго работающих сотрудников. Еще один существенный плюс для руководителей – некоторые сотрудники нуждаются в удовлетворении не только материальных потребностей, но и нравственных. Руководство, не тратя существенных дополнительных средств, удовлетворяет эту потребность. Человек (наставник) чувствует себя нужным и важным.

Существуют и ряд проблем. Одна из них наиболее острая. Сейчас в моде молодые руководители, а наставники, как правило, люди уже с большим профессиональным стажем, то есть люди в возрасте. Поэтому существует мнение (опасение), что они готовят себе конкурентов, и как только обучение закончится, возможно - увольнение. А ведь наставник сродни донору, он передает не только опыт, но еще и «тонкости», так называемые, секреты профессии. Необходимо разработать защитные механизмы, позволяющие высококвалифицированным специалистам становиться наставниками и продлить трудовую деятельность в коллективе.

Список литературы

1. Жиганова, Д. Кадров нет. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cafe-future.ru/archive/1369> (дата обращения: 19.02.2016).
2. Патрушев А. Наставничество сегодня — необходимая мера или ненужное излишество? // Управление развитием персонала. 2012. № 1. С.26–30.

УДК 316

Фролова И. А.

аспирант кафедры менеджмента и предпринимательской деятельности
ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технический
университет» Россия, г. Казань
E-mail: zajceva_frolova@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**(НА ПРИМЕРЕ КАЗАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА)**

Аннотация: Предпринимательская деятельность требует постоянных нововведений в образовательный процесс. Развитие системы инновационного предпринимательского образования входит в число приоритетных задач Программы развития КНИТУ как национального исследовательского университета. В этой связи в КНИТИ реализуется единая система непрерывного многоуровневого бизнес-инновационного образования «студент – аспирант - научно-педагогический работник - сотрудник инновационного предприятия». Эта система базируется на многолетнем методологическом и организационном опыте подготовки и переподготовки кадров в сфере инновационного менеджмента и инновационного предпринимательства по разработанным в КНИТУ программам образования.

Ключевые слова: инновационное предпринимательство, предпринимательское образование, НИУ.

Frolova I. A.

graduate student, Department of management and entrepreneurship
Federal STATE budgetary educational institution IN Kazan national research technical
University", Russia, Kazan
E-mail: zajceva_frolova@mail.ru

**FORMATION SYSTEMS INNOVATION
ENTREPRENEURSHIP EDUCATION
(ON THE EXAMPLE OF THE KAZAN NATIONAL
RESEARCH TECHNOLOGICAL
UNIVERSITY)**

Образование призвано выполнять функции социального контроля за распределением индивидов по социальным слоям, стратам в соответствии с уровнем и качеством полученного образования. Эти функции должны обеспечивать стабильность и устойчивость социума. С другой стороны, образование призвано удовлетворять запросы индивидов. Такие функции, как сервисная, социокультурная, прагматическая, и др. способствуют адаптации индивидов к быстроизменяющимся условиям жизни, социальной защите от возможных неудач на жизненном пути. Можно согласиться с мнением о том, что современная система образования, сохраняя традиции и одновременно воспринимая инновации, реализуя свои основные функции, в то же время обогащает последние новыми характеристиками и механизмами осуществления [1, с. 103].

Проявление новых функций образования можно видеть и во все большем влиянии его на жизненные стратегии отдельных социальных групп. Изучение последних приобретает особую актуальность в период трансформации общественной системы.

Особое место среди этих социальных групп отводится студенческой молодежи, поскольку она призвана стать ретранслятором социального опыта и культуры предыдущих поколений, обеспечить реализацию экономических и социальных программ общественных преобразований. Социализация нынешнего поколения молодежи проходит под влиянием макросоциальных изменений, в том числе кризисного характера, обстоятельств новых конкурентных рисков, что существенным образом отражается на их моделях социализации, в том числе профессиональной, и стратегиях профессионального поведения. Возникает необходимость в новой системе образования, включающей в себя поиск новых форм интеграции науки и образования.

Одним из направлений новых форм интеграции науки и образования является создание национальных исследовательских университетов (далее НИУ), которые отбираются из числа ведущих вузов широкого профиля и которые осуществляют в качестве равноценных видов деятельности как подготовку специалистов с высшим образованием всех уровней (бакалавров, магистров, аспирантов и докторантов), так и выполнение научных исследований и разработок [2].

НИУ, согласно существующей концепции, принимают на себя основную нагрузку в кадровом и научном обеспечении запросов высокотехнологичного сектора российской экономики. Важнейшими отличительными признаками НИУ являются способность как генерировать знания, так и обеспечивать эффективный трансфер технологий в экономику; проведение широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований; наличие высокоэффективной системы подготовки магистров и кадров высшей квалификации, развитой системы программ переподготовки и повышения квалификации [3, с.673]. Практически НИУ является интегрированным научно-образовательным центром, включающим в себя структурные подразделения, осуществляющие проведение исследований по общему научному направлению и подготовке кадров для определенных высокотехнологичных секторов экономики¹. По сути, НИУ – образовательные организации, способные взять на себя ответственность за формирование предпринимательских компетенций студенческой молодежи, что позволяет:

- формировать предпринимательские знания и навыки в процессе обучения студентов;
- осуществлять поддержку предпринимательской деятельности с помощью развитой инфраструктуры;
- способствовать проведению научных исследований в области предпринимательства;
- развивать сетевое коммуникационное предпринимательское пространство.

Необходимо также учесть, что предпринимательская деятельность требует постоянных нововведений в образовательный процесс. Развитие системы инновационного предпринимательского образования входит в число приоритетных задач Программы развития КНИТУ как национального исследовательского университета. В этой связи в КНИТИ реализуется единая система непрерывного многоуровневого бизнес-инновационного образования «студент – аспирант - научно-педагогический работник - сотрудник инновационного предприятия». Эта система базируется на многолетнем методологическом и организационном опыте подготовки и переподготовки кадров в сфере инновационного менеджмента и инновационного предпринимательства по разработанным в КНИТУ программам образования.

В 2011 году в КНИТУ совместно с Общероссийской общественной организацией малого и среднего предпринимательства «ОПОРА РОССИИ» создана кафедра инновационного предпринимательства и финансового менеджмента – одна из первых кафедр подобного профиля в России.

Деятельность «ОПОРЫ РОССИИ» направлена на решение острых актуальных вопросов из самых разных сфер, с которыми сталкиваются российские предприниматели в своей повседневной практике ведения бизнеса: правовая защита, привлечение финансирования, получение государственной поддержки, налаживание деловых контактов внутри предпринимательского сообщества и многие другие. «ОПОРА РОССИИ» является площадкой для эффективного профессионального диалога владельцев и руководителей предприятий малого и среднего бизнеса и представителей федеральных органов исполнительной власти, региональной власти и муниципалитетов, контролирующих органов, инфраструктуры поддержки малого и

среднего предпринимательства, а также представителей экспертного сообщества.

Одна из основных задач кафедры – совершенствование образовательных программ в области инновационного предпринимательства в КНИТУ с использованием передового мирового опыта. С точки зрения практикоориентированных программ подготовки инженеров-предпринимателей через систему наставничества кафедра не имеет в настоящее время аналогов в вузах России.

Деятельность кафедры инновационного предпринимательства и финансового менеджмента призвана обеспечивать не только хорошее профессиональное образование будущих предпринимателей, но и умение работать в конкурентной среде. Впервые к процессу профессионального образования помимо самого образовательного учреждения подключаются предприниматели, а также должностные лица государственных и муниципальных органов, курирующих малый бизнес, лизинговые и франчайзинговые компании, банки, фонды поддержки предпринимателей.

В процессе обучения преподаватели – практики обучают будущих предпринимателей преодолевать конфликты и кризисы, управлять финансами, справляться с разнообразными бизнес-ситуациями, постоянно возникающими в предпринимательской среде, владеть передовыми бизнес-технологиями. Необходимые навыки предпринимателя вырабатываются не только в ходе теоретического обучения, но и в ходе «обучения действием».



Рис. 1. Подход к обучению предпринимательской деятельности в КНИТУ

Особенностями образовательного процесса студентов является обучение через практическое решение реальных проектных задач в области организации и управления малым предприятием, участие успешных предпринимателей в учебном процессе, а также возможность прохождения обучения и стажировки на предприятиях малого и среднего бизнеса.

Центральным звеном в процессе подготовки предпринимателей является наставничество, а итогом обучения – организованные предприятия. Предпринимательские навыки вырабатываются в ходе погружения в реальные проблемы бизнеса. Успешные предприниматели в качестве наставников ведут каждого студента к конечной цели – открытию собственного бизнеса.

В КНИТУ выстраивается институциональная цепочка формирования предпринимательских компетенций: от краткосрочных курсов/программ, формирующих начальные навыки в области предпринимательства, до магистерских и докторских исследовательских программ. Помимо бакалавриата и магистратуры в КНИТУ проводятся различные краткосрочные курсы по предпринимательству. Формы реализации таких курсов дифференцированы в зависимости от вида основных образовательных программ, качественных характеристик инновационной инфраструктуры и внешнего бизнес-окружения. Это и серии открытых лекций обмена

опытом; серии факультативов и мастер-классов по предпринимательству; интенсивные краткосрочные курсы стимулирования предпринимательской активности; программы по коммерциализации идей; летние бизнес-школы по предпринимательству; тренинги и др. КНИТУ предлагает своим студентам специальные программы и/или спецкурсы в области предпринимательства:

Менеджмент (профиль: Управление малым бизнесом)

Менеджмент (профиль: Управление проектами)

Менеджмент (профиль: Финансовый менеджмент)

Менеджмент (программа: Предпринимательство и управление инновационными проектами)

Эти программы отличаются высокой практической направленностью и предусматривают не только аудиторную работу, но и работу студентов над созданием и развитием собственных стартап-компаний, участие в программах наставников (менторов) из реального бизнеса, проведение лагерей (тренировочных сборов), стажировки в компаниях.

Помимо образовательных программ в КНИТУ функционируют специализированные инфраструктурные элементы (бизнес-инкубаторы, акселераторы, технопарки и т. п.).

Инновационная инфраструктура университета

Первый уровень

ПИ «Союзхимпромпроект» НТЦ химии и нефтехимии НПЦ «Панхимтех» КМИЦ «Новые технологии» НИИ «Спецкаучук»	Бизнес-инкубатор «Поволжский инженерно- технический центр легкой промышленности «Болан» Центр управления и коммерциализации интеллектуальной собственности	Полигон «Искра» Полигон «Остров» ЦКП «Нанотехнологии и наноматериалы»
Центр полимерного инжиниринга	Центр внедрения разработок в промышленность	

Второй уровень

Малые инновационные предприятия созданные по ФЗ -217

Рис. 1 – Инновационная инфраструктура КНИТУ

КНИТУ является специализированным звеном предпринимательства, отвечающее за формирование обучающих программ по предпринимательству. Кроме образовательных функций в КНИТУ поддерживаются программы стартапов, организовываются конференции, конкурсы и фестивали бизнес-идей и т. д., осуществляются оформление авторских прав на изобретения и т. п. Одним словом, в КНИТУ решаются ключевые задачи по формированию предпринимательских компетенций, аккумулируются новые дополнительные образовательные программы, проекты, инициативы.

Таблица 1. Виды деятельности малых инновационных предприятий с участием ФГБОУ ВО «КНИТУ»

Малое предприятие	Виды деятельности	Кол-во рабочих мест	Кол-во магистров	Кол-во аспирантов	Коммерциализуемый проект	Якорное предприятие
ООО «КПС»	Производство изделий из пластика	9	1	1	Организация производства малеинового ангидрида	ОАО «Нижекамск-нефтехим»
ООО «НТЦ «Химия и Нефтехимия»	Изготовление эмульсионной системы для повышения нефтеотдачи пласта	8	1	1	Изготовление эмульсионной системы для повышения нефтеотдачи пласта	ОАО «Татнефть»
ООО «Мембрана»	Изготовление состава для изоляции высокопромытых участков пласта в целях увеличения нефтеотдачи	4	1	1	Применение высокомолекулярного растворимого стекла для регулирования структуры фильтрационных потоков и изоляции пластов	ОАО «Татнефть»
ООО «Инновационные технологии»	Производство полимеров	5	1	1	Инновационные технологии полимеров, эластомеров и их переработки	Центр кластерного развития РТ
ООО «Термополиол»	Производство изделий из пластика	4	1	1	Производства ППУ, модифицированные полимерполиольными добавками	Завод СК
ООО «НПП «ПигБи»	Производство антикоррозионных пигментов и красок из отходов производства	7	1	1	Разработка технологии производства противокоррозионного пигмента на основе бикхаузной пыли – техногенного	ОАО «Камаз»

					отхода Литейного завода ОАО «КамАЗ»	
ООО «Текстильны е технологии»	Производств о технического текстиля	8	1	1	Разработка и внедрение технологии перспективного композиционно го материала для железных дорог	ОАО «РЖД»
ООО «ИП СОЮЗ»	Производств о полимеров	7	1	1	1.Создание бесфосгенного производства диметилкарбона та 2.Организация производства бесфосгенных изоцианатов	Завод СК
ООО «Нано- Полимер- композит»	Производств о полимерных композицион ных материалов	9	1	1	Промышленная технология получения сверхвысокомо лекулярного полиэтилена и изделий из него	ОАО «Камаз»
ООО «Центрпром- проект»	Изготовлени е центробежно го аппарата для контактиров ания жидкостей	7	1	1	Методика определения размеров взрывоопасных зон при аварийных выбросах смеси сжиженных углеводородных газов в атмосферу	ОАО «Нижекамс к-нефтехим»

Таким образом, практика современного обучения предпринимательской деятельности свидетельствует о необходимости перехода к модели открытой системы. При данной системе одной из перспективных форм является сетевая структура, где посредством обмена знаниями между субъектами предпринимательской деятельности возникают дополнительные возможности по совершенствованию образовательного процесса. Анализ работ по вопросу формирования системы инновационного предпринимательского образования позволил выделить систематизирующие элементы и субъектный состав.

Список литературы:

1. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Профессиональное образование и рынок труда // Социол. исслед. 2003. № 4. С. 99-106.
2. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до

2015 года [Электронный ресурс] // «КонсультантПлюс», 2015. URL: <http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow.asp> (дата обращения: 7.02.16)

3. Фролова И.А. Молодые инноваторы: проблемы при организации и проведении научных исследований в российских вузах (аналитический обзор) // Материалы международной научно-практической конференции. 2015. С. 672-678.

УДК 37

Хакимуллина А. Д.

студентка института экономики, управления и социальных технологий
ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева-КАИ»

E-mail: hakimullina_aigul@mail.ru

ФАНДРАЙЗИНГ В ОБЛАСТИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье рассмотрен вопрос инвестирования в области науки и образования посредством фандрайзинга, дано определение понятия «фандрайзинг», кратко описана история возникновения и развития фандрайзинга в России и за рубежом, оценено практическое его использование в России. В статье приведены виды и этапы проведения фандрайзинга.

Ключевые слова: фандрайзинг, наука и образование, спонсорство, инвестиции.

Khakimullina A.D.

student of Faculty of Economics, Management and Social Technologies
Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI

E-mail: hakimullina_aigul@mail.ru

FUNDRAISING IN THE FIELD OF SCIENCE AND EDUCATION

Abstract: in this article the question of investing in science and education through fundraising, the definition of "fundraising", briefly describes the history of the origin and development of fundraising in Russia and abroad, assessed its practical use in Russia. The article describes the types and stages of fundraising.

Keywords: fundraising, science and education, sponsorship, investment.

Вопрос привлечения инвестиций является актуальным и всеобъемлющим, ведь финансовые средства нужны всем: одним, чтобы совершить благое дело, другим - чтобы прирастить объем уже существующей денежной массы, третьим - чтобы дать толчок к развитию организации в самом начале ее деятельности. Большинство российских некоммерческих организаций не занимаются регулярным и продуманным сбором средств.

Под фандрайзингом понимается организованный поиск и сбор финансовых и других средств и пожертвований на деятельность некоммерческой организации. Фандрайзинг, как работа по привлечению средств на научные и образовательные цели, представляет собой необходимое звено в системе организации и финансирования науки и образования. Во многих странах, включая Россию, гранты спонсоров стали существенным дополнительным источником развития научных и образовательных учреждений.

По своей сути фандрайзинг мало чем отличается от поиска инвесторов. Отличие в том, что инвесторов обычно ищут под коммерческие проекты, для создания основных фондов, когда отдача от инвестиций предполагается спустя довольно длительное время. Целью инвестора является извлечение прибыли. Фандрайзинг же обычно связан с

поиском средств под некоммерческие проекты, которые в принципе не могут быть реализованы в коммерческом режиме и когда испытывается нехватка оборотных средств на реализацию проектов и программ. То есть фандрайзинг направлен не на создание основных фондов, а на деятельность.

Понятие «фандрайзинг» появилось в США. Государственное финансирование социально-культурных проектов в Штатах к началу 1980-х годов резко сократилось из-за финансового кризиса. Тогда содержать их взялись состоятельные предприниматели и целые корпорации. За последние 20 лет и в России государственное финансирование культурных организаций сократилось в несколько раз. И точно так же, как когда-то в США, очень востребованным стал фандрайзинг - поиск альтернативных источников средств. Многочисленные некоммерческие организации, направленные на благотворительность, начали активно появляться и развиваться у нас примерно 20 лет назад, после принятия закона о благотворительности в 1995 году. Таким образом, в России фандрайзинг активно стал развиваться с развитием некоммерческих организаций с 1990-х гг., деятельность которых нацелена не на получение прибыли, а на решение социально важных задач и сделало актуальными вопросами финансирования их деятельности. На сегодняшний день понятие «фандрайзинг» входит также в такие сферы деятельности как социальный менеджмент, маркетинг, PR и реклама.

В России пока еще низок процент участия населения и государства в формировании доходов отечественных некоммерческих организаций, но становится актуальна проблема привлечения новых форм финансирования, планирования и организации процессов внешней поддержки, а соответственно и развития фандрайзинга. Приживется ли фандрайзинг в России, и в какой форме? Это зависит от того, как будет развиваться некоммерческий сектор.

Фандрайзинг практикуется в основном некоммерческими организациями, которые заинтересованы в донорах, спонсорах и благотворителях. Такое финансовое сотрудничество некоммерческого сектора и бизнеса широко распространено при решении проблем в социальной сфере, науке, образовании, культуре. Привлечение благотворительных средств в образовательную сферу на практике - длительное, кропотливое и трудоемкое дело. При наличии оперативных или перспективных возможностей получения дополнительного финансирования из других источников - лучше использовать их. Однако версий поступления дополнительных финансовых ресурсов в образовательной сфере не так много, поэтому возрастает роль фандрайзинга.

Фандрайзинг в области науки и образования - это система мер, направленная на привлечение средств для развития науки и образования в целом и реализации отдельных исследовательских и образовательных проектов. В рамках системы фандрайзинга существует понятие спонсорство, означающее более узкий круг мероприятий, проводимых для привлечения средств из коммерческого сектора (бизнеса). Система фандрайзинга предполагает наличие и использование нескольких источников, в их числе — государственные программы, благотворительность и меценатство, спонсорство, гранты общественных организаций и благотворительных фондов. Например, результатами использования фандрайзинга для образовательного учреждения могут быть:

- оснащение необходимым оборудованием и инвентарем
- пополнение библиотечного фонда
- проведение ремонта помещений, обеспечение мебелью

Существует два вида фандрайзинга: проектный и оперативный. В первом случае средства привлекаются для осуществления конкретного проекта, а во втором — на покрытие текущих расходов, например, выплату зарплат и коммунальных затрат. Считается, что оперативным фандрайзингом заниматься сложнее, так как инвесторам хочется увидеть результат проделанной на их деньги работы как можно скорее.

В последнее время для проведения фандрайзинговой кампании привлекаются специально обученные люди, менеджеры по фандрайзингу, или даже целые фандрайзинговые агентства на договорной основе. Чтобы привлечь достаточное для решения поставленных задач средства, специалисты по фандрайзингу — фандрайзеры — устанавливают множество контактов, проводят многочисленные беседы. Работа профессионального фандрайзера состоит из нескольких стадий. Ему необходимо определить целевую аудиторию проекта и исходя из этого понять, кто может стать потенциальным спонсором или меценатом. Ответив на эти вопросы, фандрайзер начинает переговоры с инвесторами. Ему необходимо предложить будущему партнёру такие условия, с которыми он согласится. Но даже когда удалось найти спонсоров и уговорить их вложиться в проект, работа фандрайзера ещё не считается завершённой. Немалое значение имеет закрытие проекта. Если что-то пойдёт не так, едва ли он согласится на повторное сотрудничество в будущем.

Можно выделить следующие этапы фандрайзинга:

1. Планирование — разработка содержательной программы, определение расходов, выбор видов фандрайзинга;
2. Реализация — выбор методов проведения, установление ответственности за проведение, выделение средств;
3. Контроль за ходом фандрайзинга, корректировка планов с учетом произошедших изменений;
4. Анализ — оценка результатов, определение эффективности.

Сущность фандрайзинга — установление партнерских отношений, переход к стратегии сотрудничества с людьми и организациями, которые могут оказать материальную поддержку. В заключении следует отметить, что фандрайзинг — не выпрашивание денег, а спланированная работа, которая направлена на получение пожертвований, сделанных осознанно.

Список литературы:

1. Балашова. А.Л. Конспект лекций: Фандрайзинг (Поиск ресурсов для реализации проекта) [Электронный ресурс] / Балашова А.Л. – URL: <http://www.twirpx.com/file/72904/>
2. Дьячек Т.П., Фандрайзинг: учеб.-метод. пособие для волонтеров обществ. орг. соц. профиля. – СПб.: Питер, 2012. – 74 с.
3. Методические рекомендации по фандрайзингу Материалы с сервера Некоммерческого партнерства "Объединение – URL: администраторов образования" - http://www.prpc.ru/met_nko/met_fan.shtml
4. Фандрайзинг: истории из российской практики. сборник кейсов. – СПб.: ЦРНО, 2012 - URL: <http://www.crho.ru/assets/files/broshura.pdf>

УДК 371.3

Чернышова О. В.

магистр педагогики Инновационный Евразийский университет

E-mail: olga.pvl.79@mail.ru

**ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация: в данной статье раскрывается значение занятий физическими упражнениями с учащимися специальной медицинской группы.

Ключевые слова: физическое развитие, физическое упражнение, физическая подготовленность.

Chernyshova O.V.

M.Ed. Innovative University of Eurasia

E-mail: olga.pvl.79@mail.ru

PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUP OF SECONDARY SCHOOLS

Abstract: The article reveals the significance of physical training for students with physical loads limitations.

Keywords: physical development, physical exercise, physical readiness.

Повышение уровня благосостояния и культуры в нашей стране, разносторонние мероприятия по профилактике детских заболеваний и охране их здоровья привели к снижению частоты тех заболеваний, которые в прошлом, в течение многих лет вызывали тяжелые нарушения в состоянии детского организма и нередко являлись причиной детской смертности. Однако и сейчас плановые углубленные диспансерные обследования учащихся ежегодно выявляют большой процент ослабленных детей со сниженным иммунитетом и сопротивляемостью к неблагоприятным факторам внешней среды, со скрыто протекающими или имеющими склонность к обострению хронических заболеваний.

Ослабленность организма у некоторых контингентов учащихся в период возрастного развития усугубляется недостатком организованной повседневной двигательной активности. Дефицит мышечной деятельности в первую очередь коснется тех школьников, которые в связи с отклонениями в состоянии здоровья и физическом развитии не могут выполнять тех программных требований, которые предназначены для школьников основного контингента, поэтому совершенно очевидно, что для таких детей во всех школах должны комплектоваться специальные медицинские группы (СМГ), занятия в которых оказывают благотворное влияние на состояние здоровья и на дополнительное вовлечение ослабленных в физическом отношении детей в активные занятия физической культурой и спортом. Очень важно таким детям постоянно разъяснять значение здорового образа жизни, принципы гигиены, правильного режима труда и отдыха, рационального питания, пребывание на свежем воздухе и т.д.

Для учащихся СМГ более сложны и методики, и организация занятий. Особенно следует особое внимание обратить на правильность оценки эффективности проведения занятий, а также общего режима занимающихся. В связи с этим необходимо более целенаправленно планировать учебный процесс. Правильно проводимые систематические занятия не только способствуют изучению физического здоровья детей, но и позволяют относительно быстро (6-18 месяцев) переводить их в подготовительную медицинскую группу, а затем и в основную.

Однако практика показывает, что постановка работы с учащимися СМГ пока серьезно отстает от требований времени. К сожалению, многие учителя физической культуры не владеют необходимым уровнем знаний об особенностях организации и методики деятельности СМГ, проявляют пассивность в этой важной работе, ошибочно считая ее лишь дополнительной нагрузкой. Вот почему во многих школах занятия с учащимися этой группы не проводятся вообще или проводятся крайне редко, поэтому дети на многие годы остаются в СМГ, в следующую (подготовительную) группу их переводят крайне редко.

Между тем, комплексный характер физического воспитания ставит перед школой, более сложные методические проблемы, в решении которых первостепенная роль принадлежит учителю физической культуры, от которого в полной мере зависит постановка работы по физическому воспитанию с учащимися в СМГ. Для этого необходимо, на наш взгляд, вовлекать их в систематические занятия физическими упражнениями: урок физической культуры, который должен проводиться 3 раза по 45 минут или 5 раз по 30 минут; гимнастика до занятий; физкультурные минутки в школе

и дома при выполнении домашних заданий, подвижные перемены – под систематическим контролем учителя; прогулки на свежем воздухе и др.

Однако практика показывает, что дети СМГ двигаются и интерес к занятиям физическими упражнениями у них недостаточно высок, поэтому необходимо изыскивать те средства, которые бы позволили привлечь детей к занятиям, особенно повысить ответственность учителей физической культуры в работе с учащимися этой группы.

Учитывая выше изложенное, мы провели исследование среди школьников специальных медицинских групп, занимающихся систематически на уроках физической культуры (15 человек) на протяжении года.

Эти дети были отобраны на основе их анкетирования (47 человек), имея большое желание на уроках физической культуры, рекомендации со стороны медицинского работника и по просьбе их родителей.

Суть исследования заключалась в том, что на протяжении учебного года эти дети систематически посещали уроки физической культуры, на которых осуществлялся строгий медицинский и педагогический контроль. Все они выполняли все те виды деятельности, которые соответствовали планированию учебного материала (легкая атлетика, гимнастика, спортивные игры (волейбол, баскетбол, подготовки), однако акцент (в начале исследования) делался не на результатах, а на качестве выполнения. В дальнейшем те дети, у которых реакция на физическую нагрузку была хорошая, могли выполнять некоторые упражнения на время (под строгим контролем учителя). Необходимо отметить, что эти дети продемонстрировали большой интерес к занятиям, и никто из них без неуважительных причин не пропускали ни одного занятия.

Считаем, что эти дети имеют хорошую перспективу и в конце исследования могут быть переведены в подготовительную медицинскую группу. Чтобы подтвердить наше предположение, мы определили физическое здоровье учащихся. С этой целью исследовали уровень физического развития, массу, длину тела, окружность грудной клетки (ОГК), жизненную ёмкость лёгких (ЖЕЛ) и уровень физической подготовленности (двигательный компонент).

С целью определения постановки работы по физическому воспитанию в специальных медицинских групп в школах г. Павлодара нами проведено анкетирование, в котором приняло участие 47 школьников и их родители. Из числа опрошенных была сформирована группа - 15 учащихся (девочек и мальчиков), которые по просьбе родителей систематически посещают уроки физической культуры и выполняют посильную для них физическую нагрузку под строгим контролем преподавателей на протяжении двух лет. Мы считаем, что эти дети имеют хорошую перспективу в ближайшее время быть переведенным в подготовительную медицинскую группу. Чтобы подтвердить наши предположения, мы определили их состояние здоровья (по медицинским картам и на основе бесед с медицинскими работниками), уровень физического развития и двигательной подготовленности.

На основе обработки анализа полученных результатов мы можем констатировать, что состояние здоровья всех исследуемых нами детей улучшилось. Нет ни одного человека, которому были бы противопоказаны физические упражнения. Реакция же на физическую нагрузку у всех благоприятная. Об этом свидетельствуют результаты замера пульса по Карлайлу (наиболее доступный для учителя физической культуры метод контроля, который используется в работе с учащимися специальных медицинских групп). Средний показатель у девочек равен 72, у мальчиков 69. Практически у девочек и мальчиков разница небольшая. Это свидетельствует о том, что физические нагрузки, даваемые исследуемым, выполнялись без особого напряжения.

Для определения уровня физического развития мы исследовали массу (m), длину (d) тела, окружность грудной клетки (ОГК) жизненную ёмкость лёгких (ЖЕЛ). Результаты представлены в рисунках 1 и 2.

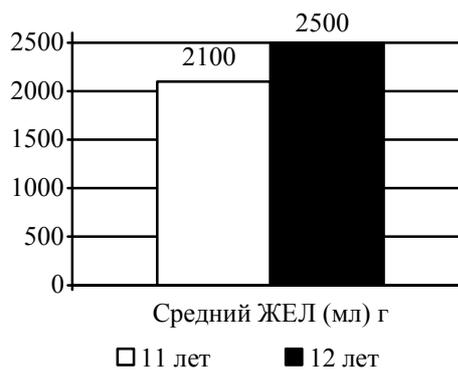
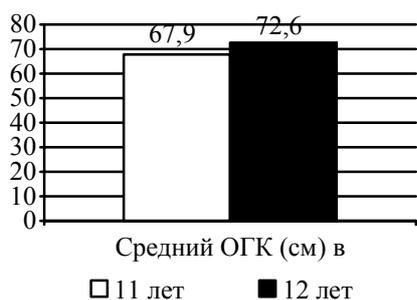
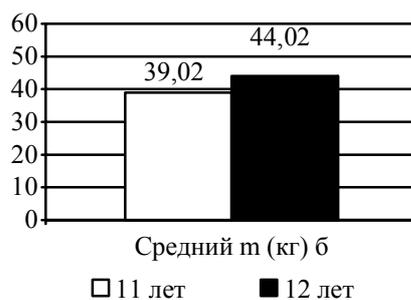
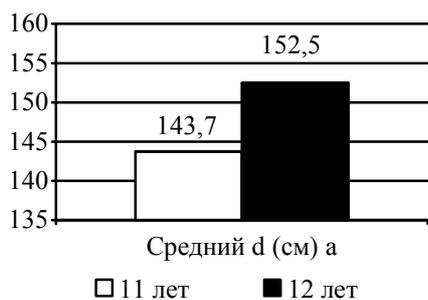
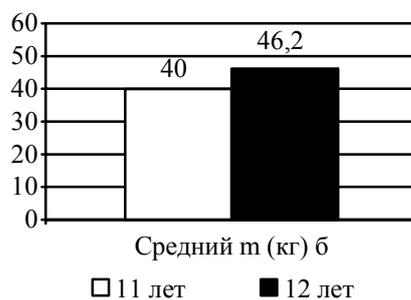
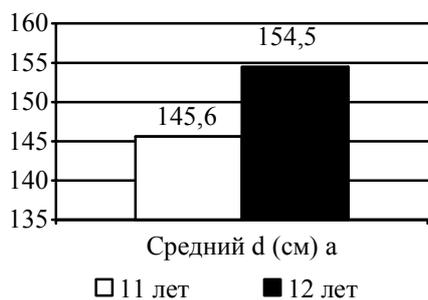


Рисунок – 1 Показатели физического развития (мальчики)

Как видно из рисунка, средний показатель d тела у мальчиков 11 лет равен 143,7 см, а 12 лет – 152,5 см. Обращает на себя внимание тот факт, что все они имеют средний уровень, за исключением одного исследуемого, у которого показатель несколько выше (11 лет).

Все показатели длины тела (d) у девочек имеют ту же тенденцию (рис. 2 а): средний показатель у девочек 11 лет равен 145,6 см, у 12-летних – 154,5 см, что в обоих случаях соответствует среднему уровню.



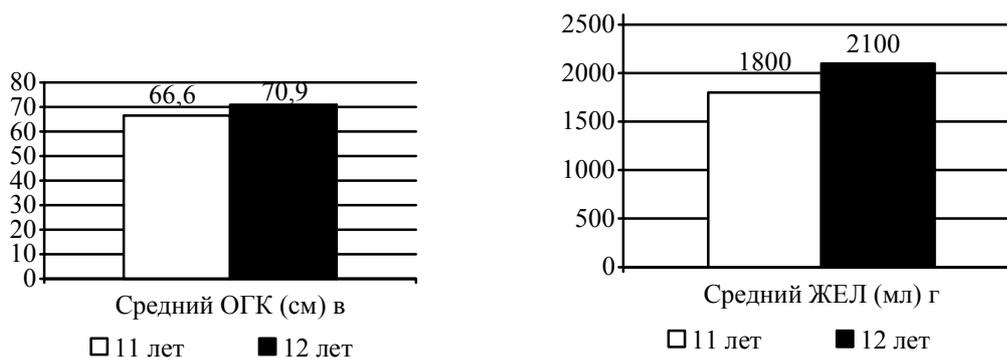


Рисунок – 2 Показатели физического развития (девочки)

Похожая картина наблюдается в показателях, характеризующих массу тела (рис. 1 б, 2 б). Как свидетельствуют результаты у девочек эти показатели несколько выше: 11 лет – мальчики 39,02, девочки – 40,02; 12 лет – мальчики 44,02, девочки 46,2 кг. Такие различия между мальчиками и девочками вполне естественны. По данным литературных источников девочки 11-12 лет несколько превосходят мальчиков в массе тела. Сравнивая полученные нами данные с табличными можно констатировать, что средний показатель m тела и у девочек, и у мальчиков соответствует среднему уровню физического развития, хотя некоторые индивидуальные показатели имеют некоторые особенности. Так, 14,4% исследуемых нами мальчиков 11-летнего возраста имеют показатели несколько выше (дисгармоничное физическое развитие); у детей 12-летнего возраста этот показатель имеет более широкий диапазон варьирования: у 2,4 % мальчиков этот результат соответствует уровню ниже среднего, а у 7,2 % - выше среднего. У девочек же этот показатель соответствует среднему уровню физического развития. Исключение составляют только по 2-4 % девочек 11 и 12 лет. У них показатель несколько выше (уровень выше среднего).

Величина окружности грудной клетки (ОГК) у мальчиков 11 лет несколько выше, чем у девочек, и составляет 1,3 см, к 12 годам эта разница несколько увеличивается и составляет 1,7 см. Как видим большой разницы между мальчиками и девочками в этом показателе не наблюдается (1 в, 2 в). Все они соответствуют среднему уровню.

Жизненная емкость легких (ЖЕЛ) у мальчиков 11-12 лет несколько выше, чем у девочек этого же возраста (1 г, 2 г) и составляет: мальчики 11 лет – 2100 мл, девочки этого же возраста – 1800 мл; у исследуемых 12-летнего возраста соответственно 2500 и 2100 мл. эти результаты опять же соответствуют данным, которые приводятся в литературных источниках.

Как правило, физическое развитие является прочным фундаментом двигательной (физической) подготовленности школьников. Это подтверждают полученные нами данные, представленные в рисунках 3 и 4.

Анализ полученных материалов, которые в совокупности характеризуют уровень двигательной подготовленности детей 11-12 лет, дает основание полагать, что этот компонент учебных возможностей по физической культуре у школьников развивается сравнительно равномерно как у девочек, так и у мальчиков.

Челночный бег по данным исследований приобретает признак структурной сформированности как целостного двигательного действия и дальнейшее его упрощение и совершенствование зависит от особенностей морфологического развития детей и состояния физического воспитания в школе. Исходные величины у девочек и мальчиков различны. Мальчики опережают девочек не 0,7 сек. К 12 годам разрыв в

средних показателей уменьшается – 0,6 сек (рис. 3 а и 4 а).

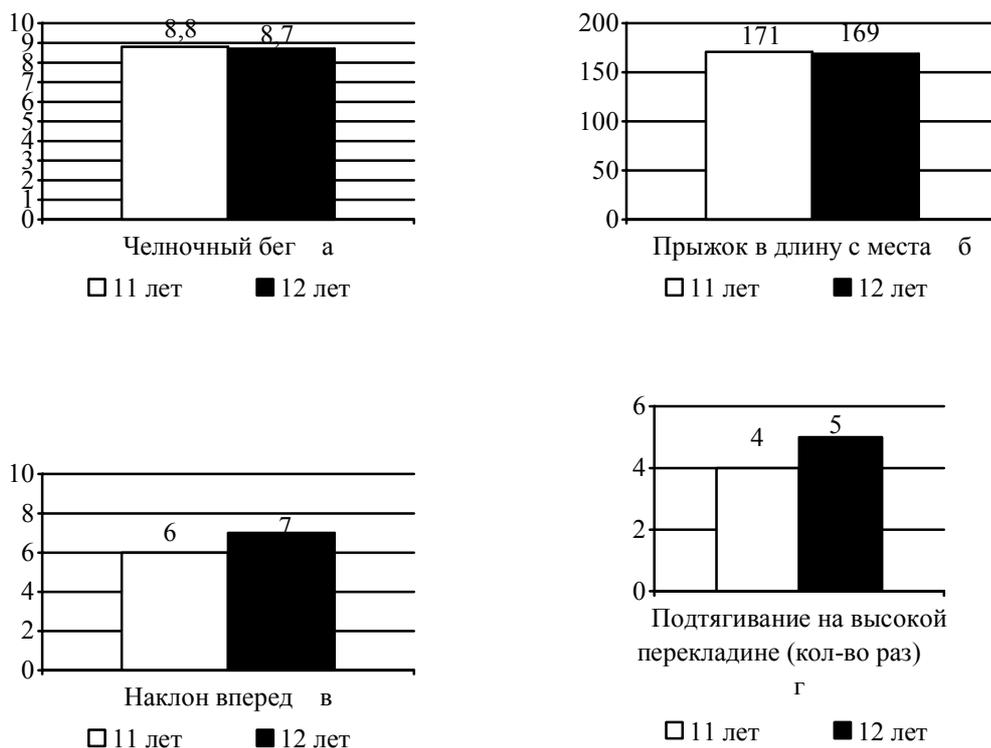


Рисунок – 3 Показатели физической подготовленности (мальчики)

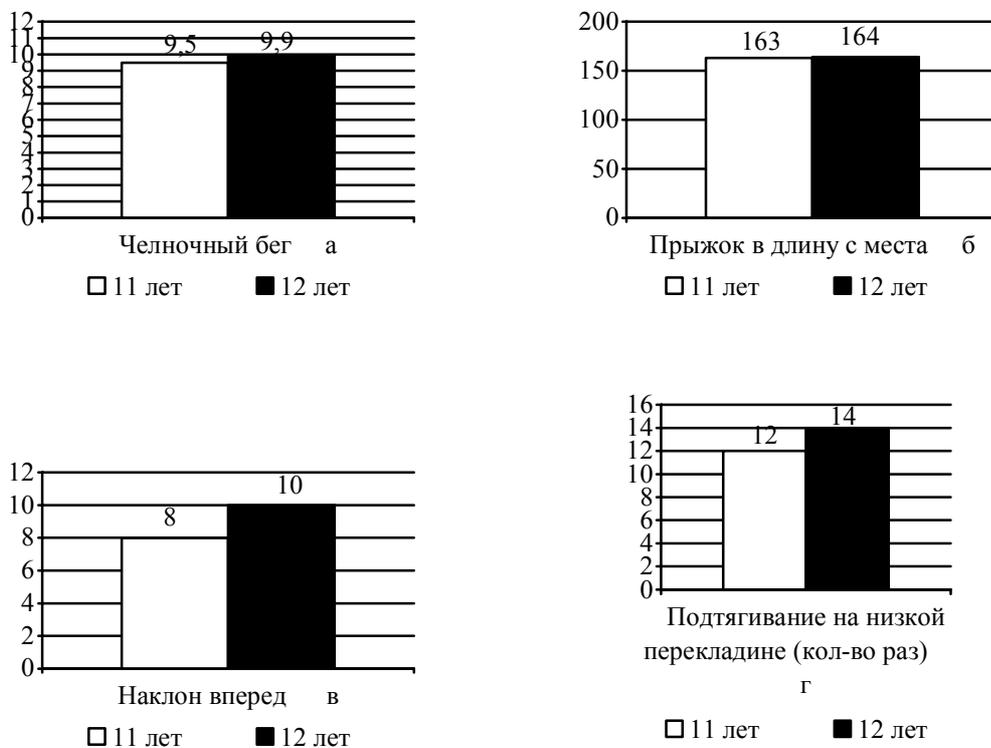


Рисунок – 4 Показатели физической подготовленности (девочки)

Повышение результатов в прыжках в длину с места у школьников происходит равномерно, однако, с возрастом наблюдается отставание девочек от мальчиков. При незначительной исходной разницы в 8 см, к 12 годам различия в результатах также незначительны – 6 см (3 б, 4 б).

По гибкости (в тесте наклон вперед стоя на гимнастической скамейке) девочки превосходят мальчиков на 2 см. К 12 годам мальчики отстают от девочек уже на 3 см (3 в, 4 в).

В силовой подготовке у мальчиков наблюдается равномерное повышение результатов (рис.3 г). Так в 11 лет средний показатель у них (подтягивание на высокой перекладине) равен 4; в 12 лет – 5. В обоих случаях он соответствует среднему уровню.

У девочек наблюдается похожая картина (рис.4 г). В 11 лет средний показатель у них в подтягивании на низкой перекладине равен 12, к 12 годам этот показатель несколько увеличился и достиг 14.

Сравнивая полученные нами результаты с табличными показателями мы убедились, что они соответствуют среднему уровню, что подтверждается данными литературных источников.

Анализируя данные физической подготовленности девочек и мальчиков 11-12 лет и сравнив их с таблицами, мы можем говорить о том, что уровень физической подготовленности соответствует среднему уровню.

На основе выше изложенного, можно констатировать, что систематические занятия физическими упражнениями под строгим контролем медицинского работника, учителя физической культуры и родителей позволили всем детям, участвующим в исследовании, улучшить уровень физического развития и двигательной подготовленности (средний уровень) и иметь все основания для перевода их в подготовительную медицинскую группу.

УДК 371.322.3

Шайдуллина А. Р.

студентка инженерно-технологического факультета
ФГАОУ ВО Казанского федерального университета, Россия, г. Казань
E-mail: feya-sh@yandex.ru

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧАЩИХСЯ**

Аннотация: Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что формирование художественно-эстетического вкуса учащихся возможно при использовании метода проблемного обучения на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Цель статьи заключается в изучении основоположников и базовых позиций проблемного обучения и проектирования на их основе проблемных ситуаций на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: Художественно-эстетический вкус, творческие способности, проблемное обучение, проблемные ситуации, изобразительное искусство, учащиеся.

Shaydullina A. R.

student of engineering and technological faculty
FGAOOU WAUGH Kazansky of federal university, Russia, Kazan
E-mail: feya-sh@yandex.ru

**PROBLEM TRAINING IN FORMATION
ART AND AESTHETIC TASTE OF PUPILS**

Abstract: The urgency of the problem stated in the article due to the fact that the formation of artistic and aesthetic taste of the pupils is possible by using the method of

problem-based learning in the fine arts lessons in a comprehensive school. The purpose of the article is to study the founders and basic problem-based learning products and design on the basis of their troubled situation on the lessons of the fine arts.

Keywords: Artistic and aesthetic taste, creativity, problem-based learning, problem situations, visual arts, pupils in the school.

В настоящее время формирование творческих способностей и художественно-эстетического вкуса школьников имеет важное значение, так как работа над развитием и самосовершенствованием обучающихся является основой дальнейшего становления личности. Те универсальные учебные действия, формируемые в результате реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), являются не только фундаментом определенного уровня образования, но и определяют качества компетентностной, практической, общественной и профессиональной деятельности в будущем. В современной системе образования развитие личности, ее воспитание и формирование художественно-эстетической культуры – одна из важнейших задач, стоящих перед школой.

Формирование художественно-эстетического вкуса на уроках изобразительного искусства не ограничиваются обращением ученика к занятиям искусства и любви к культуре. Важно, чтобы учащиеся были способны воспринимать, чувствовать и стараться участвовать в создании прекрасного. Согласно Примерной программе цель курса в условиях реализации требований ФГОС ООО определена как: «...развитие визуально-пространственного мышления учащихся как формы эмоционально-ценностного, эстетического освоения мира, дающего возможность самовыражения и ориентации в художественном, нравственном пространстве культуры» [6]. В ходе анализа программы мы определили, что приоритетной и основной формой организации и проведения занятий по изобразительному искусству является практическая работа, а его освоение является продолжением художественно-эстетического образования и воспитания учащихся, опираемая на полученный художественно-творческий опыт. Поскольку одной из задач курса по формированию художественно-эстетического вкуса учащихся среднего звена является овладение средствами художественного изображения и основами практической творческой работы различными художественными материалами и инструментами мы можем смело констатировать, что в основе курса лежит метод проблемного обучения.

Проблемное обучение – это организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он учится мыслить, творчески усваивать знания. В совместной деятельности с преподавателем учащийся не просто перерабатывает информацию; усваивая новое, он переживает этот процесс как открытие еще неизвестного ему знания, как постижение и понимание научных фактов, принципов, способов или условий действия, как личностную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации, интереса к содержанию предмета. В проблемном обучении путем создания проблемной ситуации моделируются условия исследовательской деятельности и развития творческого мышления учащегося [7].

В основу проблемного обучения легли идеи американского психолога, философа и педагога Дж.Дьюи (1859-1952), который в 1894 году основал в г. Чикаго опытную школу, в которой каркас обучения составлял не учебный план, а игры и трудовая деятельность. Методы, приемы, новые принципы обучения, применявшиеся в этой школе, не были теоретически обоснованы и сформулированы в виде концепции, но получили распространение в 20-30 годах XX века [1].

В отечественной педагогике в разработке концепций проблемного обучения принимали активное участие Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, Л.В. Занков, М.А. Данилов, а особый вклад внесли такие ученые, как А.М. Матюшкин, разработавший положение о

роли проблемных ситуаций и М.И. Махмутов, который определил этапы проблемного обучения и пути решения учебных задач.

По мнению М.И. Махмутова, основная идея проблемного обучения заключается в том, что знания в значительной части не передаются в готовом виде учащимся, а приобретаются ими в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации» [4, с.23]. Он дал следующее толкование: «Проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом принципов проблемности; процесс взаимодействия преподавания и усвоения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированной системой проблемных ситуаций» [4, с.25].

Из этого следует, что сущность проблемного обучения – это организация проблемных ситуаций в образовательном процессе и управление познавательной деятельностью школьников по усвоению новых знаний, а теперь уже и по формированию универсальных учебных действий.

Проблемное обучение в изобразительном искусстве является активной педагогической технологией, направленной на развитие творческого потенциала и коммуникативных способностей. Преимуществами такого обучения в школе являются большие возможности для развития внимания, одномоментного восприятия сложных объектов и явлений, наблюдательности и эмоционального оценивания, интуиции, креативности, нестандартность мышления и эмоционально-ценностной направленности. Что особенно важно при данной методике – результативная деятельность учащихся долговечна, так как она приобретается с помощью самостоятельной творческой и исследовательской работы [2; 3].

Метод проблемного обучения на уроках изобразительного искусства очень важен, так как он вызывает интерес и дает возможность развития творческих и художественных способностей каждого ученика. Создание проблемной ситуации можно добиться различными способами. Например, ученикам дается задание изобразить человека в покое, а после этого предлагается нарисовать его в движении. Перед учениками возникает проблемная ситуация, которая решается только в процессе рассуждения, а также умения выражать в творческой работе своё отношение к натуре [5]. Одним из приемов в обучении будет – активизация самостоятельности и мыслительной деятельности учащихся. Учитель, не называет темы урока, а просто показывает в натуре или визуальными средствами две фигуры и задает вопрос: «Какое действие происходит между ними?». В ходе размышлений и метода локальных вопросов учащиеся приходят к определенному выводу, результаты которого формулируют тему предстоящего урока. Или скажем такой вариант: приводить примеры и ретранслировать изображения «древа жизни» в разных видах искусства. В ходе выполнения такого рода задания на уроках изобразительного искусства, учащиеся создают образ плодоносящего дерева, преодолевая буквально понимание самого сюжета и нахождения некоего ассоциативного ряда. Интересными проходят такие темы, когда учащиеся работают в парах, а по завершению участвуют в подведении итогов творческо-художественной деятельности. Так же важно помочь ученикам уметь анализировать произведения искусства с точки зрения решения художественно-исследовательских задач в проектной деятельности – к примеру, сводить (связать) их на экскурсию в Дом-музей И.И.Шишкина, Елабуга. Предварительно можно класс разбить на малые группы, закрепив за каждой по картине. По завершению экскурсии они должны будут составить свой план картины, который они будут защищать на предстоящем занятии. В ходе такого занятия учащиеся учатся работать с базовыми понятиями («лесной интерьер», «жизненная правда», «музыка в красках», передний

план и прочие) в нестандартной для них ситуации при максимальной их самостоятельности и только лишь общего руководства со стороны учителя-предметника и экскурсовода. Структуру план-анализа художественного произведения учитель изобразительного искусства может дать сам. В зависимости от уровня развития учеников и цели мероприятия структурные элементы он может тоже видоизменять и дополнять. Например, ученикам 6 класса общеобразовательной школы в качестве структурных элементов можно дать такие, как: название произведения, автор произведения, год написания, стиль и техника, жанр, отождествляемый образ, эмоциональная ценность картины, «музыка в красках». Приведенные примеры и их инвариантность по формам организации и проведения позволяют сформировать у ученика на уроках и во внеурочной деятельности исследовательскую активность и самостоятельность.

Как мы видим, курс изобразительное искусство по формированию художественно-эстетического вкуса в общеобразовательной школе закладывает большие возможности для развития творческой личности, эмоционально-образного, художественного типа мышления. Таким образом, проблемное обучение является одним из самых эффективных средств в формировании художественно-эстетического вкуса и развитии художественно-творческих способностей школьников.

Список литературы

1. Альманах "День за днем": Проблемное обучение URL: <http://www.den-zadnem.ru/school.php?item=231> (дата обращения: 12.03.2016).
2. Вилданова А.Р., Латипова Л.Н. Метод проектов в технологическом образовании школьников в условия перехода на ФГОС общего образования // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции "Студенческий научный форум 2013". URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/10/2238> (дата обращения: 13.03.2016).
3. Латипова, Л.Н., Латипов З.А. Теория и методика технологического образования школьников в условиях перехода на ФГОС // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции "Современные направления теоретических и прикладных исследований, 2012". – Выпуск 1. Том 16. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012 – С. 18-20.
4. Мельникова Е.Л. Технология проблемного обучения // Школа 2100. 1999. N 3. С. 23-25.
5. Образовательная социальная сеть. URL: <http://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2015/01/06> (дата обращения: 11.03.2016).
6. Примерные программы по учебным предметам. Изобразительное искусство, 5-7 классы. Музыка, 5-7 классы. Искусство, 8-9 классы: проект. - М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
7. Словари и энциклопедии на Академике. URL: <http://psychology.academic.ru/3831> (дата обращения: 10.03.2016).

УДК 371.487

Шевырдяева К. С.

магистрант кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» Россия, г. Пенза
E-mail: ksenija-shev@yandex.ru

**ДЕТСКАЯ ОДАРЁННОСТЬ В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация: В статье рассматривается понятие одаренности. Раскрываются особенности обучения одаренных детей в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: Одаренность, задатки, гениальность, деятельность.

Shevyrdyaeva K.S.

Undergraduate Pedagogy and psychology of professional education

Penza State University, E-mail: ksenija-shev@yandex.ru

CHILDREN GIFTEDNESS IN SECONDARY SCHOOL

Abstract: The article discusses the concept of giftedness. Specifics of education of gifted children in secondary school

Keywords: Talent, inclinations, genius, activity.

Самое интересное и загадочное явление природы - детская одаренность, занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее диагностики и развития волнуют педагогов на протяжении многих столетий. Интерес к ней в настоящее время очень высок, и это объясняется общественными потребностями. И, прежде всего, потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокой активности человека, но и его умений, способности нестандартного мышления и поведения. И именно высоко одаренные люди способны внести свой наибольший вклад в развитие общества.

Наблюдения, свидетельствующие о том, что умственные возможности людей не равны, уже давно известны. Это не было секретом ни для науки, ни для обыденного сознания, аккумулирующего, по меткому выражению Гегеля, не только научные теории, но и все предрассудки своего времени. И выдающиеся люди древности, и их менее осведомленные в науках современники хорошо понимали, сколь существенна разница между выдающимся творцом (гением) и простым смертным человеком. Также давно было замечено, что различия их часто проявляются уже в детстве.

Следует помнить также, что как бы ни был одарен ребенок, его нужно учить. Важно приучить к усидчивости, приучить трудиться, самостоятельно принимать решения. Одаренный ребенок не терпит давления, притеснений, окриков, что может вылиться в проблему. У такого ребенка трудно воспитывать терпение, усидчивость и ненавязчивость. Необходима огромная нагрузка ребенка, с дошкольного возраста его следует приобщать к творчеству, создавать обстановку для этого.

Поэтому раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. Бытует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Но не следует забывать, что в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи.

Система развития одаренности ребенка должна быть тщательно выстроена, строго индивидуализирована и ее реализация должна приходиться на достаточно благоприятный возрастной период. Детский возраст – период становления способностей, личности и бурных интегративных процессов в психике. Уровень и широта интеграции характеризует формирование и зрелость самого явления – одаренности. Их интенсивность или, напротив, остановка определяют динамику развития одаренности.

Сегодня появляется все больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. Правда, они всего лишь малая часть психологических проблем, появляющихся у учителей и родителей одаренных детей в наше время.

Проблемы одаренности изучали отечественные психологи: Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, С. А. Леднева, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, Н. Б. Шумакова, А. В.

Хуторской, Г. Д. Чистякова, В. С. Юркевич.

Одаренность - это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренность – это качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающие успешное выполнение деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других.

- общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности;

- совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;

- талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности.

Одаренный ребенок - это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. [2, с.86]

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности - это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). В то же время нельзя игнорировать и роль психологических механизмов саморазвития личности, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Большинство психологов рассматривает креативность (творческий потенциал) человека как один из важнейших и в известной мере независимый фактор одаренности. Американский психолог П. Торренс определил креативность как процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности и дефицита информации. Этот процесс включает поиск и определение проблемы, выдвижение и проверку гипотез о путях ее решения, поиск и обоснование решений. Главную роль при этом играет дивергентное (идушее в разных направлениях) мышление, способное приводить к неожиданным выводам, в отличие от конвергентного, последовательного мышления, причем креативность обязательно предполагает интеллектуальное развитие человека выше среднего уровня, поскольку лишь такой уровень может обеспечить основу для творческой продуктивности. Кроме того, в многочисленных исследованиях была продемонстрирована важная роль мотивационно-личностных особенностей и условий социального окружения одаренных детей в реализации их потенциала. Согласно концепции Дж. Рензулли, развитие одаренности основано на взаимосвязи трех конструктов: интеллекта выше среднего уровня, креативности и приверженности к задаче.

Одним из наиболее дискуссионных вопросов, касающихся проблемы одаренных детей, является вопрос о частоте проявления детской одаренности. Существуют две крайние точки зрения: «все дети являются одаренными» – «одаренные дети встречаются крайне редко». Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальная одаренность по отношению к разным видам деятельности присуща многим детям, тогда как актуальную одаренность демонстрирует незначительная часть детей.[4, с.189]

Существует несколько технологий обучения одаренных детей в обычном классе. Например: «Труднейший первый шаг». Метод следует использовать в начале обучения детей. Смысл данной технологии состоит в том, что ученикам предлагается попробовать решить 5 или 6 сложных заданий и упражнений, перед тем как приступить к основному заданию. Если они успешно справляются с этим заданием, то получают

уровень «А» (что означает отлично) и тогда имеют возможность использовать время, которое осталось, для занятий тем видом деятельности, который интереснее и нужнее, естественно, под контролем учителя.

Этот метод можно использовать на разных уроках: математики, языка, чтения, целью которых является закрепление умений и навыков на практике во время изучения определенного правила, понятия. Причина, по которой этот метод работает, очень простая. Одаренные дети могут усваивать даже новые понятия быстрее, нежели одноклассники, и лучше запоминают то, что учат, следовательно они и нуждаются в меньшей практике.

«Труднейший первый шаг» необычайно успешен в работе с детьми с неудовлетворительным поведением, которые отказываются выполнять задания со всеми. Чаще всего дети плохо себя ведут из-за краха ожиданий, расстройства их планов. А использование этого метода даст возможность этим детям в процессе урока выполнить ту работу, которая важнее для них или даже просто пометчать.

На протяжении многих веков одаренность рассматривалась несколько автономно от социально-педагогической практики. И происходило это, в первую очередь, потому, что изыскания были не востребованы системой образования. Основное внимание исследователей было обращено не на сам феномен одаренности как личностное образование или социально-психологическое явление, а на проблему его происхождения (божий дар или земное). Основными видами одаренности было принято считать интеллектуальную и творческую одаренности. [1, с.18]

Значительные изменения во взглядах ученых начала XX века были вызваны признанием научной деятельности как высшего вида творчества. Большая часть филологов, психологов, педагогов были склонны проявление высшей одаренности видеть в научном творчестве и научном мышлении.

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме одаренности, к проблемам выявления, обучения и развития одаренных детей и, соответственно, к проблемам подготовки педагогов для работы с ними.

Одаренность сейчас определяется как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности, а не только в академической области. Одаренность следует рассматривать как достижения и как возможность достижения. Смысл утверждения в том, что нужно принимать во внимание и те способности, которые уже проявились, и те, которые могут проявиться.

Проблема одаренности представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных научных дисциплин. Основными из них являются проблемы выявления, обучения и развития одаренных детей, а также проблемы профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и управленцев образования для работы с одаренными детьми.

С психологической точки зрения необходимо отметить, что одаренность представляет собой сложный психический объект, в котором неразрывно переплетены познавательная, эмоциональная, волевая, мотивационная, психофизиологическая и другие сферы психики человека.

Практическая реальность высвечивает и то, что школа испытывает особые потребности в учебниках и программах, в которых учитывались бы индивидуальные запросы и интересы одаренных детей. В программах не закладываются альтернативные пути продвижения талантливого ребенка за пределы курса. И поэтому большое значение в развитии одаренного ребенка играет система дополнительного образования. Внешкольные кружки, студии, творческие мастерские (здесь, может быть, основная роль принадлежит учреждениям культуры) дают возможность реализовывать интересы, выходящие за рамки школьной программы.

В заключение необходимо напомнить, что работа педагога с одаренными детьми – это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителей и

воспитателей личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных и их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, администрацией и обязательно с родителями одаренных. Он требует постоянного роста мастерства, педагогической гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и сильной стороной.

Работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. Вообще массовое образование является одним из наиболее важных институтов современного общества. Это образование по самой своей природе обязано заботиться, в первую очередь, о большинстве учеников. Однако ориентированная на средний уровень школа оказывается не очень хорошо приспособленной для тех, кто сильно отличается от этого среднего уровня как в сторону меньших, так и больших способностей.

Список литературы

1. Бабаева, Ю.Д. Одаренность детей и подростков в области новых информационных технологий / Ю. Д. Бабаева; Одаренный ребенок. – М.: Прогресс, 2008.
2. Боровикова, О.Н. Зарубежная школа: авторский поиск, эксперименты, находки / О.Н. Боровикова, Н.С. Дежникова, Е.Н. Ришар. – М.: Вильямс, 2007.
3. Грабовский, А.И. К вопросу о классификации видов детской одаренности / А.И. Грабовский // Педагогика. – М.: Академия 2013. – №8.
4. Зайченко, Т.П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: учебн. пособие / Т.П. Зайченко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.

УДК 004.83

Ямалеева Г. Н.

студентка ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский)
федеральный университет" Россия, г. Елабуга

Email: guliya94kuk@mail.ru

**АНАЛИЗ И МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ
СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ**

Аннотация

Представлены результаты решения задачи моделирования рейтинговой системы контроля уровня знаний студентов, как объекта управления учебным процессом. Показано, что математическая модель системы может быть формализована и приведена к задаче линейного программирования. Это позволяет найти оптимальные параметры системы.

Ключевые слова: рейтинговая система контроля, математическая модель, задача линейного программирования, оптимизация.

Yamaleeva G. N.

FGAOOU WAUGH'S student "Kazan federal university"
Russia, Yelabuga Email: guliya94kuk@mail.ru

**ANALYSIS AND MODELLING OF RATING
MONITORING SYSTEMS**

Abstract: It presents the results of the solution to the problem of modeling the rating system of control of knowledge of students, as subjects of the educational process management. It is shown that the mathematical model of the system can be formalized and

reduced to a linear programming problem. This allows you to find the optimal system parameters.

Keywords: rating control system, mathematical model, linear programming, optimization

Управление учебным процессом включает в себя функции решения множества различных задач, в число которых входит и задача адекватного оценивания его результатов, которые, как правило, представляют собой оценки знаний студентов, полученные с помощью инструментов балльно-рейтинговой системы.

В настоящее время рейтинговая система контроля уровня знаний учащихся стала основной системой в высших образовательных учреждениях страны. Параметры, определяющие функционирование рейтинговой системы, разрабатываются преподавателями и кафедрами на основе соответствующего нормативного документа, утвержденного в вузе. Эти параметры задают правила оценивания результатов аудиторной и самостоятельной работы студентов на основе различных контрольных мероприятий: расчетных и контрольных работ, оценка рефератов, коллоквиумов, тестирования и пр. Другими словами, они определяют поведение рейтинговой системы в пространстве контроля уровня знаний студентов, и задают, таким образом, некую модель оценивания, которая, как и любая модель, имеет свою степень адекватности [5, с.291]. Верификация модели может быть выполнена по известным правилам на основе имеющихся статистических данных. Результаты оценки адекватности модели позволяют скорректировать изначально заданные параметры. Известно, что этот процесс носит итерационный характер и нередко требует компьютерного моделирования [3, с.391].

Представляет интерес задача определения параметров рейтинговой системы контроля уровня знаний студентов на основе грамотно сформулированной математической модели, если не исключая, то хотя бы значительно сокращающей число корректировок. Очевидно, что очень важно правильно установить соотношение между удельным весом аудиторного занятия – лекционного, практического или лабораторного и весом отдельных контрольных мероприятий – расчетных, контрольных работ, коллоквиумов и пр [6, с.133]. Ошибка в выборе числовых значений коэффициентов, определяющих вклад того или иного контрольного элемента может привести к перекосу в системе в ту или иную сторону и, как следствие, значительному снижению мотивации студентов к некоторым видам учебной деятельности [2, с.412]. Например, завышение весовых коэффициентов для контрольных работ, в силу сбалансированности рейтинговой системы, приведет к снижению роли аудиторных занятий и, вероятно, к снижению посещаемости. В противоположность этому, слишком большие значения рейтинга за аудиторную работу автоматически снизят роль контрольных мероприятий.

Рассмотрим некоторую модель рейтинговой системы контроля, построенную на положениях о БРС, принятых во многих вузах. Итоговый рейтинг по некоторой учебной дисциплине складывается из текущего и экзаменационного рейтингов. В том случае, если учебным планом не предусмотрена такая форма контроля как экзамен, то итоговый рейтинг становится численно равным текущему рейтингу. Основу числовых показателей определяют два параметра – минимально допустимый балл (Min) и максимально возможный балл (Max). Например, в КФУ они равны соответственно 55 и 100 единицам. Студент, рейтинг которого оказался ниже Min, считается неуспевающим. Перевод в четырехбалльную систему оценивания производится путем деления диапазона от Min до Max на три равных интервала. Например, в КФУ получаем следующие поддиапазоны:

- «0 – 55» - неудовлетворительно;
- «55 - 70» - удовлетворительно;

«70 – 85» - хорошо;
«85 – 100» - отлично.

Исходные параметры рейтинговой системы задают так, чтобы ни при каких условиях верхняя граница диапазона Max не могла бы быть превышена. В то же время, параметры системы должны быть подобраны таким образом, чтобы выполнение всех контрольных мероприятий и аудиторная и самостоятельная работа на критически низких уровнях положительной оценки, исключали бы студента из отстающих.

Формализуем приведенные выше положения и на основе формализации разработаем математическую модель [4, с.303]. Пусть в семестр по некоторой дисциплине учебным планом предусмотрено выполнение N_z аудиторных занятий и N_m контрольных мероприятий. Пусть для начала веса всех аудиторных занятий, т.е. и лекционных, и практических равны. Пусть также равны и веса всех контрольных мероприятий. Минимально допустимый рейтинг за аудиторное занятие обозначим S_z . Коэффициент оценки «хорошо» обозначим K_z :

$$\text{Балл}_4 = S_z \cdot K_z.$$

Тогда отличная оценка может быть рассчитана через число S_z :

$$\text{Балл}_5 = (2 \cdot (K_z - 1) + 1) \cdot S_z = (2 \cdot K_z - 1) \cdot S_z.$$

Таким образом, разбивка диапазона носит линейный характер, за исключением поддиапазона от 0 до S_z . Например, при $S_z = 4$, а $K_z = 1.25$, получаются следующие уровни:

$$0 - 4 - 5 - 6.$$

А для $S_z = 3$, а $K_z = 2$, получаются числа:

$$0 - 3 - 6 - 9.$$

При $K_z = 2$ все поддиапазоны имеют одинаковую ширину.

Аналогичную формализацию можно провести и для контрольных мероприятий, обозначив за S_m и K_m , соответственно, минимально допустимый рейтинг за контрольное мероприятие и коэффициент оценки «хорошо».

Количество занятий обозначим через N_z , а количество контрольных мероприятий – через N_m .

Далее сформулируем правила, необходимые для построения математической модели:

- выполнение всех аудиторных занятий и выполнение всех контрольных точек даже минимально допустимым числом баллов должно обеспечивать положительную оценку;
- пропуск некоторого количества занятий $N_{п.з.}$ – лекций или лабораторных (в наиболее строгом варианте даже одного), при даже успешном выполнении всех контрольных мероприятий с максимальным числом баллов не должно давать положительную оценку – пропущенные занятия должны быть отработаны;
- низкий рейтинг за несколько контрольных мероприятий $N_{п.м.}$ (в наиболее строгом варианте даже одного), даже при успешном выполнении всех аудиторных занятий не должно давать положительную оценку;
- выполнение всех аудиторных занятий и контрольных мероприятий на отличную оценку не должно давать рейтинг выше числа Max.

Перечисленные положения в математической форме записываются в виде ограничений:

$$1) \quad N_z \cdot S_z + N_m \cdot S_m = \text{Min}$$

$$2) \quad (N_z - N_{п.з.}) \cdot S_z + N_m \cdot (2 \cdot K_m - 1) \cdot S_m < \text{Min}$$

$$3) \quad N_z \cdot (2 \cdot K_z - 1) \cdot S_z + (N_m - N_{п.м.}) \cdot S_m \leq \text{Min}$$

$$4) \quad N_z \cdot (2 \cdot K_z - 1) \cdot S_z + N_m \cdot (2 \cdot K_m - 1) \cdot S_m = \text{Max}$$

Значения N_m и N_z заданы – установлены учебным планом. Подбираемыми параметрами системы являются значения S_z , K_z , K_m и S_m . Допустимые послабления $N_{п.з.}$ и $N_{п.м.}$ устанавливает преподаватель. Если эти числа равны единице, то это

означает, что любые пропуски занятий и контрольных исключены.

Анализ приведенных формул, составляющих математическую модель БРС, позволяет сделать вывод о том, что она напоминает формулировку задачи линейного программирования [1, с.209]. Действительно, если формулу 1 или 4 принять за целевую функцию, то остальные формулы могут быть приняты за ограничения, необходимые для решения такой задачи.

Как известно, задача линейного программирования относится к классу оптимизационных задач, что в полной мере подходит к нашей формулировке – требуется подобрать оптимальные параметры БРС.

Задачу линейного программирования наиболее эффективно решать с помощью каких-либо программных средств, например, с помощью надстройки MS Excel «Поиск решения» [7, с.148].

Рассмотрим в качестве примера решения вариант с исходными данными, соответствующими учебной дисциплине «Корпоративные информационные системы», которая изучается на четвертом курсе студентами, обучающимися по направлению подготовки «Прикладная информатика в экономике». Рабочая программа по дисциплине предполагает выполнение 7 лабораторных работ и четырех контрольных мероприятий – трех тестов и подготовки и защиты одного реферата. Таким образом: $N_z = 7$; $N_m = 4$.

Значения Min и Max, соответственно, равны 55 и 100.

Зададим Нп.з. и Нп.м. например, числами 6 и 3. Кроме того, ограничим число Max значением 96, чтобы преподаватель имел возможность поощрять некоторых студентов дополнительными призовыми баллами.

Для решения задачи с помощью надстройки MS Excel «Поиск решения» сначала нужно на основе математической модели построить табличную модель, разместив ее на рабочем листе. В ячейки B8:B11 нужно ввести любые числа, например, единицы. Затем нужно вызвать диалоговое окно надстройки и заполнить все его поля так, как показано на рисунке.

	A	B	C	D	E	F
1	Задаваемые параметры					
2	Min	55	Max	100		
3	nz	7	nm	4		
4						
5	Подбираемые параметры, дающие оптимальное решение				Целевая функция	
6					Ограничение 1	=B3*B8+D3*B11
7						
8	Sz	6,3333			Ограничения параметров:	
9	kz	1,0789			Ограничение 2	=(B3-6)*B8+D3*(2*B10-1)*B11
10	km	2,7343			Ограничение 3	=B3*(2*B9-1)*B8+(D3-3)*B11
11	Sm	2,6666			Ограничение 4	=B3*(2*B9-1)*B8+D3*(2*B10-1)*B11

Рисунок. Табличная модель и заполнение полей диалога «Поиск решения»

Предельное число итераций и точность, которые задаются при вызове диалогового окна «Параметры», следует подобрать.

Если итерации не завершились успешно и программа не выдала результат, следует скорректировать исходные данные. Для принятых в нашем примере исходных данных программа выдала положительный ответ, записать подобранные параметры БРС в ячейки B8:B11. На их основе легко рассчитать весовые коэффициенты по приведенным выше формулам. Таким образом получилось, что оптимальными значениями весовых коэффициентов занятий и контрольных мероприятий будут те, что

показаны в таблице.

	неудовл.	удовл.	хорошо	отлично
лабораторные работы	0	6,333	6,833	7,333
контрольные мероприятия	0	2,667	7,292	11,917

Можно заметить, что высоко оценены лабораторные занятия – сам факт их успешного выполнения. А для контрольных работ важным становится получение именно высокой оценки.

Приведенный пример позволяет показать работоспособность построенной математической модели. Кроме того, очевидно, что положения модели следует усложнить, приблизив ее к реальным условиям.

Список литературы

1. Вдовин В.М., Сурков Л.Е., Валентинов В.А. Теория систем и системный анализ: учебник. -2-е изд. -М.: Дашков и К, 2012. -640 с.
2. Кравченко А.И. Методология и методы социологических исследований: учебник для бакалавров. -М.: Юрайт, 2015. -828 с.
3. Моделирование систем и процессов: учебник для академического бакалавриата /под ред. Волковой В.Н., Козлова В.Н. – М.: Юрайт, 2015. -592 с.
4. Сабанаев И.А., Сабанаева З.Ф. Оптимизация системы контроля по профилю «Оборудование нефте- и газопереработки» // Вестник Казанского технологического университета. 2014. т.17. №10.
5. Сабанаев И.А., Сабанаева З.Ф. Компьютерное моделирование процесса обучения и накопления знаний // Вестник Казанского технологического университета. 2012. т.15. №18.
6. Сабанаев И.А., Сабанаева З.Ф. Тестирование системы контроля уровня знаний студентов на основе компьютерного моделирования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2010. т.2. №16.
7. Струченков В.И. Методы оптимизации в прикладных задачах. -М.: Солон-Пресс, 2009.-320 с.

Содержание

ЧАСТЬ I ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ 6

Аетдинова Р. Р. к.п.н., доцент кафедры производственного менеджмента ФГБОУ ВО «Казанский федеральный университет» Россия, Набережные Челны E-mail: rasulya_a@mail.ru ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РИСКОВ В ОБРАЗОВАНИИ 6

Асхамов А.А. доцент кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г. Елабуга Verda.ilm@mail.ru РУКОВОДСТВО ПО САМОВОСПИТАНИЮ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ 9

Ахтариева Р. Ф. доцент кафедр педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г. Елабуга E-mail:raziya-a@yandex.ru О ФОРМИРОВАНИИ ФОРСАЙТ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ... 12

Байбурина Д.О. Инновационный Евразийский университет Старший преподаватель, Республика Казахстан, г. Павлодар, E-mail: dinaravip_85@mail.ru РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 14

Бакеева Й.Р.¹, Бакеев Б. В.² ¹к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии КНИТУ-КАИ, Россия г. Казань E-mail: jrbakeeva@gmail.com ²к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на предприятии КНИТУ-КАИ, Россия г. Казань E-mail:bakeev@gmail.com ПРОБЛЕМЫ ЛИДЕРСТВА В ОБРАЗОВАНИИ 18

Балюшина Ю. Л. к.филос.н., доцент кафедры истории и философии ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», Россия, г. Череповец Email: julya13mouse@rambler.ru К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ 22

Бейсекеева К. С. Начальник отдела по связям с общественностью и издательской деятельности, филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области Россия E-mail: beisekeyeva.k@orleu-edu.kz ИЗМЕНИМ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ С ПОМОЩЬЮ ВИДЕОУРОКОВ 26

Бекенова Д. У. доцент кафедры Социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, Казахстан E-mail: dinbeken@mail.ru ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ 29

Бекниязова Г.И. учитель английского языка, ГУ «Средняя общеобразовательная

- школа-гимназия №9 г. Павлодара» Республика Казахстан, г. Павлодар, E-mail: g.bekniyazova@mail.ru РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ..... 34
- Билялова А.А. профессор кафедры иностранных языков ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань E-mail: abill71@mail.ru ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 37
- Бисерова Г. К. к.пед.н., доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Казанский Федеральный университет», Россия г. Елабуга E-mail: Galija62@gmail.com ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА 40
- Бреннер Д.А.¹, Чубарева В. В.² ¹канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», Россия, г. Глазов E-mail: DariaR@yandex.ru ²студентка ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», Россия, г. Глазов E-mail: vchubarewa@yandex.ru ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 43
- Валеев Р. М.¹, Валеева Р. З.² ¹д.и.н., профессор кафедры востоковедения и исламоведения ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет» Россия, г. Казань E-mail: valeev200655@mail.ru ²к.п.н, доцент Казанский государственный университет культуры и искусств, E-mail: gozazv@mail.ru УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ВОСТОКОВЕДЕНИЕ В КАЗАНИ: ИСТОКИ И РАЗВИТИЕ (XIX – XX ВВ.)..... 49
- Валеева Э.Р. к.пед.н., доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, г.Казань E-mail: elvaleeva@mail.ru РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕТОДОМ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ 57
- Василевич Л.И. методист ГУО «Гимназия №5 г. Минска», Беларусь, г. Минск E-mail: igmila@mail.ru РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНО-МАТРИЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ 63
- Веревкин И.А. старший преподаватель кафедры педагогики Елабужского института ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия, г.Елабуга E-mail: verewkin.iq@yandex.ru ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ 72
- Воронина Ю.В. к.п.н., доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и

методики и их преподавания ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» Россия, г. Оренбург E-mail: voronina_yuliya@list.ru
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В
РАЗНЫХ УМК ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 77

Вьюгина С.В. к.п.н., доцент кафедры обучения на двуязычной основе ФГБОУ
ВО «Казанский национальный исследовательский технологический
университет» Россия, г.Казань E-mail: vsazida@mail.ru РАЗВИТИЕ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА ПРИ ПРОБЛЕМНОМ
ОБУЧЕНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
ВУЗА 84

Габдрахманова Г.Ф.¹, Сагдиева Э.А.² ¹д.соц.н., зав. отделом этнологических
исследований Института истории им. Ш.Марджани АН РТ Россия, Казань E-
mail: medi54375@mail.ru ²к.соц.н., старший научный сотрудник отдела
этнологических исследований Института истории им. Ш.Марджани АН РТ
Россия, Казань E-mail: elvina_n@inbox.ru СОВРЕМЕННОЕ БИЛИНГВАЛЬНОЕ
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН:
СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ 89

Габдулхаков В. Ф. доктор педагогических наук, профессор Института
психологии и образования ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет», Россия, Казань E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru ВКЛАД
М.И.МАХМУТОВА В МЕТОДОЛОГИЮ СОВРЕМЕННЫХ
КРОССКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 95

Габидуллина Ф. И. к.ф.н., доцент кафедры татарской филологии Елабужский
институт Казанского (Приволжского) федерального университета, Россия, г.
Елабуга E-mail: farida-vip@mail.ru ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ТРАДИЦИИ В
ТВОРЧЕСТВЕ Г. ИСХАКИ 99

Гайнулова Л. А. к.п.н., доцент ЧОУ ВПО Институт социальных гуманитарных
знаний E-mail: lagainulova@bk.ru ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ
СЦЕНАРНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОЦЕССОВ В БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИИ 103

Галиева А.М., к.филос. н., ведущий научный сотрудник НИИ «Прикладная
семиотика» АН РТ Россия, Казань E-mail: amgalieva@gmail.com
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАТАРСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО
КОРПУСА “ТУГАН ТЕЛ” В НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ 114

Галимова Р. З. г. Нижнекамск, Нижнекамский филиал ЧОУ ВПО Института
экономики, управления и права (г. Казань) E-mail: galimova@nzh.ieml.ru
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ
ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СО ШКОЛЬНЫМ ПСИХОЛОГОМ 120

Галимянов А. Ф.¹, Ниджерс М.Т.² ¹к.ф.-м.н., доцент кафедры информационных
систем ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Россия, Казань E-mail: anis_59@mail.ru ²аспирант кафедры информационных систем ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Россия, Казань E-mail: Nijres@mail.ru СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЛИЖНЕМ ВОСТОКЕ 123

Галимьянов А. Ф.¹, ²Аль-Саффар Нур М Фаик ¹к.ф.-м.н., доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» E-mail: anis_59@mail.ru ²аспирант ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» E-mail: alsaffar10@yahoo.com ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА С БОЛЬШИМ КОЛИЧЕСТВОМ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ: НА ПРИМЕРЕ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ 130

Галишникова Е.М.¹, Туюшева А.И.^{2,3}, Корчагин Е.А.⁴, Матухин Е.Л.³ ¹д.п.н., профессор Казанский Поволжский федеральный университет; ²ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской академии наук ³д.т.н., профессор ФКП «Казанский государственный казенный пороховой завод» Россия, Казань ⁴д.п.н., профессор Казанский государственный архитектурно-строительный университет Россия, Казань E-mail: adil_t@mail.ru ПРОБЛЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ 134

Гарифуллин Р. Ф.¹, Николаенко Ю. В.² ¹старший преподаватель кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «КНИТУ-КАИ» Россия, г. Казань E-mail: deeltaar@mail.ru ²старший преподаватель кафедры экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «КНИТУ-КАИ» Россия, г. Казань E-mail: niko_julia@mail.ru ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 140

Гессе Ж.Ф.¹, Емелин В. Ю.², Кокурин А. К.³ ¹к.х.н., преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожара ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г. Иваново ²старший преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожара ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г. Иваново ³к.и.н., старший преподаватель кафедры государственного надзора и экспертизы пожара ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, г. Иваново E-mail: zhenni.gesse@mail.ru МОНИТОРИНГ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМАХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ 145

Гибадулина И. И. ¹, Гафиятуллина Э. А. ² ¹старший преподаватель кафедры биологии и экологии, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга ²старший преподаватель кафедры биологии и экологии, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Елабуга E-mail: abdullina_ilzira@mail.ru РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС 148

Гильмеева Р.Х.¹, Мухаметзянова Л.Ю.² ¹д.п.н., проф. ФГБНУ «Институт

проблем малокомплектной и национальной школы», Россия, Казань E-mail: L_rogr@mail.ru ²к.пед.н., ФГБНУ «Институт проблем малокомплектной и национальной школы», Казань, E-mail: lar_ur@list.ru ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС СПО 151

Гильмуллин М. Ф. к.п.н., доцент кафедры математического анализа, алгебры и геометрии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: gilt_edged@mail.ru УЧЕБНЫЕ СИТУАЦИИ И ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ МАТЕМАТИКИ 156

Гилязова А. А. к.э.н., докторант кафедры социальной работы, психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань E-mail: Beata13@inbox.ru ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ФОРМИРУЕМЫХ КОМПАНИЕЙ ЦЕЛЕЙ И ЦЕННОСТЕЙ 162

Гимадеева Д.Р. м.н.с. НИИ «Прикладная семиотика» АН РТ, ассистент кафедры общей и этнической социологии Института социальных наук и массовых коммуникаций ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань E-mail: dinara.gimady@gmail.com ЭФФЕКТ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ СТИГМАТИЗАЦИИ ЧЛЕНОВ МОЛОДЕЖНОГО СООБЩЕСТВА ОДАРЕННЫХ «СЭЛЭТ» 167

Голицына И. Н. к.ф.-м.н., доцент кафедры инжиниринга программного обеспечения ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, Казань E-mail: golitsina@mail.ru ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 172

Грицинина И. В. заведующая библиотекой АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E-mail: inna.grisinina@mail.ru ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕКАРЕЙ: НОВЫЙ УРОВЕНЬ-НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ 179

Груздова О. Г. к. пед. наук, доцент, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» Россия, г. Пенза E-mail: olga_gruzdova@mail.ru КОМПЕТЕНТНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ 183

Давлетбаева Д. Н.¹, Сафиуллина Г. Р.² ¹заведующий кафедрой германской филологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Казань E-mail: diana_di@mail.ru ²к.ф.н., доцент кафедры германской филологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный

университет» Россия, Казань E-mail: safiullina_gulshat@mail.ru СЛОВАРЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТАТАРОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ 189

Емельянова О. П.¹, Журавлева М. В.² ¹начальник ОПРИА ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань E-mail: kstu.emelyanova@mail.ru ²д.п.н., профессор ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань E-mail: guravleva0866@mail.ru ФОРМЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ ДЛЯ ТОПЛИВНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА 194

Ермакова Н. И.¹, Кайгородова О. В.² ¹к.п.н., доцент кафедры педагогики и образовательных технологий ФГАОУ ВО «Балтийский Федеральный государственный университет имени Иммануила Канта» Россия, г Калининград erm_n@list.ru ²к.п.н., старший преподаватель кафедры педагогики и образовательных технологий ФГАОУ ВО «Балтийский Федеральный государственный университет имени Иммануила Канта» Россия, г Калининград kajгородova_olga@mail.ru О ЗНАЧЕНИИ ТЕОРИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ М.И.МАХМУТОВА В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ..... 195

Жесткова Ю.К. ¹, Шарифуллина С.Р. ² ¹ старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: zhest.13@list.ru ² к.п.н., старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail:SRSharifullina@kpfu.ru ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛОВКОСТИ У СТУДЕНТОК НА ЗАНЯТИЯХ БАДМИНТОНОМ 199

Зиганшина Н. Л. к.п.н., доцент кафедры гуманитарно-педагогических наук ГАОУ ВО «Альметьевский государственный институт муниципальной службы» Россия, Альметьевск e-mail: dean-z-n-l@mail.ru ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ 202

Зинурова Р. И.¹, Кадеева З.К.² ¹д.с.н., профессор, директор Института управления инновациями ФГБОУ ВПО Казанский национальный исследовательский технологический университет Россия, Казань e-mail: rushazi@ Rambler.ru ²к.э.н., доцент кафедры инновационного предпринимательства и финансового менеджмента ФГБОУ ВПО Казанский национальный исследовательский технологический университет. Россия, Казань e-mail: zulkad@inbox.ru ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ИННОВАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВУЗАХ НОВОГО ТИПА –НАЦИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ..... 204

Зиятдинов А.¹, Матухин Е.², Зиятдинова Р.³ ¹к.э.н., старший преподаватель, Филиал ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический

университет» Россия г. Октябрьск ²д.т.н., профессор, Казанский филиал
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет путей сообщения
Императора Николая II» Россия, Казань ³студент, Казанский национальный
исследовательский технологический университет Россия, Казань ПРОБЛЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ЭТАПЕ ПРОХОЖДЕНИЯ
ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ..... 208

Ибрагимов Г.И. д.п.н., профессор, член-корр. РАО, профессор Казанского
национального исследовательского технологического университета Россия,
Казань ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОЦЕНКА, СОСТОЯНИЕ,
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ..... 211

Ибрагимова Е.М.¹, Идиятов И.Э.² ¹д.п.н., профессор, зав. кафедрой теории и
методики обучения праву ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет Россия, Казань ²аспирант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет Россия, Казань ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК
СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ..... 217

Илиджев А. А. к.ю.н., доцент, кафедры административного права ФГКОУ ВО
«Казанский юридический институт МВД России» Россия, Казань E-mail:
ilidsasha@yandex.ru СУЩНОСТЬ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ
МОДЕЛИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ..... 222

Ильина М. С.¹, Денисова Е.А.² ¹к.п.н., старший преподаватель кафедры
филологии, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет
Россия, Казань E-mail: steelmar@yandex.ru ²студент, ФГАОУ ВПО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет Россия, Казань E-mail:
ivanov@mail.ru ЗНАЧЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ СЕЛЕСТЕНА
ФРЕНЕ..... 226

Ильина М. С. к.п.н., старший преподаватель кафедры филологии, ФГАОУ ВПО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет Россия, Казань E-mail:
steelmar@yandex.ru МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ..... 233

Исаева В.В.¹, Стенякова Н.Е.² ¹ магистрант 1-го года обучения, «Педагогика и
психология профессионального образования» ФГБОУ ВПО «Пензенский
государственный университет» ²к.п.н., доцент кафедры «Педагогика и
психология профессионального образования» ФГБОУ ВПО «Пензенский
государственный университет» E-mail: stenyakova-n@mail.ru
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ..... 238

Исламшин Р.А. д.п.н., профессор, заслуженный учитель РФ «Институт развития

образования» Россия Казань СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ:
ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА 242

Исламшин Р.А.¹, Тахтамышева Г.Ч.² ¹д.п.н., профессор, заслуженный учитель РФ
институт развития образования РТ Россия г.Казань ²к.п.н., доцент, заслуженный
учитель РТ ИРО РТ Россия г. Казань К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ
ПОНИМАНИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ 245

Исмагилова Р. Р. ассистент кафедры инженерной психологии и управления
персоналом ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н.Туполева Россия, Казань E-mail:
n.gabdreeva@mail.ru УМЕНИЕ РЕШАТЬ ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ И
АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ ИНЖЕНЕРОВ-КОНСТРУКТОРОВ НА
ПРОИЗВОДСТВЕ 254

Каирбекова Б.Д.¹, Нагатаева А.С.², Мухамеджанова З.³ ¹ доктор педагогических
наук, профессор Инновационного Евразийского университета, Казахстан г.
Павлодар E-mail: kairbekova.bagzhanat@mail.ru ² учитель русского языка и
литературы Средняя общеобразовательная школа № 33 Казахстан г. Экибастуз
E-mail: nagatayeva01@mail.ru ³учитель средней школы №29 Казахстан г.
Павлодара E-mail: zauresh.aitmukhanovna@mail.ru ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И
ПСИХОЛОГО – ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОЙ
КОММУНИКАЦИИ У УЧАЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ 256

Каирбекова Б.Д.¹, Нагатаева А.С.², Мухамеджанова З.³ ¹ доктор педагогических
наук, профессор Инновационного Евразийского университета, Казахстан г.
Павлодар E-mail: kairbekova.bagzhanat@mail.ru ² учитель русского языка и
литературы Средняя общеобразовательная школа № 33 Казахстан г. Экибастуз
E-mail: nagatayeva01@mail.ru ³учитель средней школы №29 Казахстан г.
Павлодара E-mail: zauresh.aitmukhanovna@mail.ru ФОРМИРОВАНИЕ
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ - СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ 259

Кандаурова О.В. к.п.н., преподаватель общественных дисциплин ГАПОУ
«Альметьевский политехнический техникум» Россия, Альметьевск E-mail: kan-
olga69@mail.ru ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ
ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ 262

Касаткина С. С. к.филос. н., доцент кафедры истории и философии ФГБОУ
ВПО «Череповецкий государственный университет» Россия, г. Череповец E-
mail: SvetlanaCH5@rambler.ru УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК
ФИЛОСОФСКИЙ ФЕНОМЕН 267

Каташев В. Г. профессор кафедры педагогики Института психологии и
образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет», Россия, г. Казань НАУЧНАЯ ШКОЛА М.И. МАХМУТОВА И

ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ БАЗА 268

Козлова О.В. к.ф.н., доцент кафедры истории и философии ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» Россия, г. Череповец
АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ В ВУЗЕ И УСЛОВИЯ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ 273

Королева Л.Ю. кафедра дизайна ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань E-mail: lariannak@bk.ru
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНЕРОВ 279

Котлова Л. А.¹, Крапоткина И. Е.² ¹к.п.н., доцент кафедры всеобщей и отечественной истории ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Елабуга LAKotlova@kpfu.ru ²к.и.н., доцент кафедры всеобщей и отечественной истории ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Елабуга E-mail: IEKrapotkina@kpfu.ru
О ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ВОПРОСОВ И ЗАДАНИЙ ПО ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 282

Кузьменко В. И.¹, Мухаметгалиева С. Х.² ¹к.ю.н., доцент кафедры теории и методики обучения праву и правоведения ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: kuzmenko_valya@mail.ru ²к.и.н., доцент кафедры частного и публичного права ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга
ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ОКАЗАНИЯ ВОЗМЕЗДНЫХ УСЛУГ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 287

Лаврентьева Е.Е. к.п.н., доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань ialee-4@mail.ru
ВОПРОСЫ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 295

Лизунова Г. Ю.¹, Таскина И. А.² ¹канд. филос. наук, доцент кафедры психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет», Республика Алтай, г. Горно-Алтайск E-mail: ufkz2008@mail.ru ²канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский государственный университет», Республика Алтай, г. Горно-Алтайск E-mail: taskina-i@mail.ru
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ 299

Магиярова З. М. к.п.н. доцент кафедры обучения на двуязычной основе ФГБОУ «Казанский национальный исследовательский технологический университет», Россия, г. Казань
ТРАЕКТОРИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УПРАВЛЕНИИ НАУЧНОЙ РАБОТОЙ

Макарова О. А. ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: gavrily.oksana@mail.ru ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПРОБЛЕМНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ГРУППЫ 310

Махинин А. Н. к.п.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», Россия, г. Воронеж E-mail: men33333@yandex.ru ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ 314

Мерзон Е. Е.¹, Асхадуллина Н.Н.² ¹директор Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Елабуга E-mail: emerzon@mail.ru ²аспирант кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г. Елабуга E-mail: nelyatdkama2008@rambler.ru РИСКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 322

Миннегалиева Ч.Б. к.п.н., доцент кафедры информационных систем ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, Казань E-mail: mchulpan@gmail.com ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ 326

Миннуллина Р. Ф. к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: mrozaliya54@yandex.ru ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Г. ТУКАЯ 330

Мирзагитова А. Л. старший преподаватель кафедры теории и методики обучения праву и правоведению, FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga E-mail: neahmat@mail.ru ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ..... 336

Мокшина Н. Г. к. пед. н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: mokshinang@mail.ru ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ 341

Мошкин В. Н. доктор педагогических наук, профессор кафедры физической культуры АНОО ВО «Алтайская академия экономики и права» Россия, г. Барнаул E-mail: 5altai@mail.ru О ПРАКТИКЕ ПРИМЕНЕНИЯ БЕСЕДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ 346

Надеева М.И.¹, Валеева Н. Ш.² ¹д.пед.н., профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии. ФГБОУ ВО «Казанский научно-исследовательский

технологический университет» Россия, Казань E-mail: marina_nadeeva@bk.ru
²д.пед.н., профессор, зав. кафедрой социальной работы, педагогики и
психологии. ФГБОУ ВО «Казанский научно-исследовательский
технологический университет» Россия, Казань E-mail: vnaila53@mail.ru
ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ НАУКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ 356

Надреева Л. Л.¹, Долгов А. В.² ¹к.э.н., профессор кафедры экономики и
управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия,
Казань E-mail: nadreeva@mail.ru ²ассистент кафедры экономики и управления на
предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, Казань E-mail:
89600477908@mail.ru ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ..... 363

Надреева Л. Л.¹, Моисеев Р. Е.², Зверев А. В.³ ¹к.э.н., доцент, профессор кафедры
экономики и управления на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ» Россия,
Казань E-mail: nadreeva@mail.ru ²к.э.н., доцент кафедры экономики и управления
на предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева - КАИ». Россия, Казань E-mail:
koreika75@mail.ru ³ассистент кафедры экономики и управления на предприятии
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н. Туполева - КАИ». Россия, Казань E-mail:
zverev_artiom@mail.ru ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «LEAN-
МЕНЕДЖМЕНТ» 365

Невзорова О.А.¹, Невзоров В. Н.² ¹к.т.н., зам. директора НИИ «Прикладная
семиотика» АН РТ, доцент кафедры информационных систем ФГБОУ ВО
«Казанский федеральный университет» Россия, Казань E-mail:
onevzoro@gmail.com ² к.т.н., доцент кафедры систем автоматизированного
проектирования ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева» Россия, Казань E-mail:
nevzorovvn@gmail.com ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОНТОЛОГИИ: АНАЛИЗ
ТИПОВЫХ ОШИБОК..... 372

Нежметдинова Ф. Т. к.ф.н., доцент, зав. кафедрой философии и права ФГБОУ
ВО «Казанский государственный аграрный университет» Россия, Казань E-mail:
nadgmi@mail.ru ВОЗРАСТАНИЕ РОЛИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В
ФОРМИРОВАНИИ ЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ..... 378

Нигматов З. Г. д.п.н., профессор кафедры педагогики «Университет управления
«ТИСБИ», Россия г. Казань E-mail: nzg-ural@mail.ru ИНТЕРАКТИВНОСТЬ -
ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ 385

- Николаева Е. М.¹, Щелкунов М. Д.² ¹д.филос.н., профессор кафедры общей философии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Казань E-mail: kaisa1011@rambler.ru ²д.филос.н., директор Института социально-философских наук и массовых коммуникаций ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г. Казань E-mail: mikhail.schelkunov@rambler.ru **СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ЭВОЛЮЦИЯ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ** 392
- Нугуманова Л.Н. д.п.н., директор Департамента довузовского, общего и педагогического образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Россия, г.Казань E-mail: LNNugumanova@kpfu.ru **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**..... 395
- Олейникова О. Н.¹, Муравьева А.А.² ¹д.п.н, профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования, Россия Москва. observatory@cvets.ru ²к.ф.н., ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования, Россия Москва. observatory@cvets.ru **СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 400
- Опфер Е. А. к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» Россия, г. Волгоград E-mail: eug.opfer@yandex.ru **РИСКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЪЕДИНЕНИЯ ВУЗОВ** 406
- Павлова И. В. к.х.н., доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, г. Казань E-mail: ipavlova@list.ru **МЕТОД ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ФОРМАТЕ**..... 410
- Паршина О. И. специалист управления гарантии качества образования ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет» Россия, г.Чита E-mail: parshina_olya88@mail.ru **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЯ, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ**..... 412
- Полькина С. Н. к.п.н., доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и методики их преподавания ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» Россия, г.Оренбург E-mail: swetlana_polkina@mail.ru **ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ** 418
- Поспелов С. А.¹, Поспелова Н.В.² ¹преподаватель кафедры философии и социологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: nad_posp@mail.ru ²к.ф.н., доцент кафедры английской филологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)

федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: nad_posp@mail.ru
ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (на примере изучения лингвокультурных типажей
Великобритании, США) 423

Пупышева Е. Л.¹, Гилязова Ч. Т.² ¹к.п.н., доцент кафедры русского языка и
контрастивного языкознания ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: evpupysheva@yandex.ru
²учитель русского языка и литературы МБОУ «Актанышская средняя
общеобразовательная школа № 1», Россия Актаныш E-mail:
tchulpan.gilyazowa@yandex.ru ДЕБАТЫ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА
ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА 426

Ратнер Ф.Л. ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, г. Казань КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИДЕИ И МОДЕЛИ РАБОТЫ С
ОДАРЕННЫМИ ЗА РУБЕЖОМ 430

Рогатюк Г. Ф.¹, Коробейникова А. В.² ¹ассистент, преподаватель ГБОУ ВО КО
«Педагогический институт» Россия, Черняховск ²студент ГБОУ ВО КО
«Педагогический институт», Россия, Черняховск E-mail: roga2803@mail.ru К
ВОПРОСУ О САМОРАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ
СТУДЕНТА - БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА 433

Рогатюк Г. Ф.¹, Щепецкова Л. Ю.² ¹ассистент, преподаватель ГБОУ ВО КО
«Педагогический институт», Россия, Черняховск ²студент ГБОУ ВО КО
«Педагогический институт», Россия, Черняховск E-mail: roga2803@mail.ru
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА 437

Рулиене Л.Н. д.п.н., профессор кафедры общей педагогики ФГБОУ ВО
«Бурятский государственный университет» Россия, г. Улан-Удэ E-mail:
ruliene@bsu.ru ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В
ЭЛЕКТРОННОМ ОБУЧЕНИИ 441

Рысева Ю. В.¹, Калашникова М. М.² ¹к.п.н., доцент кафедры иностранных
языков Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет» Россия, Набережные Челны
²к.псих.н., доцент кафедры иностранных языков Набережночелнинский институт
(филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Россия, Набережные Челны E-mail: j-rys@mail.ru РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
..... 445

Рябов О.Р. к.псих.н., доцент кафедры дизайна архитектурной среды Казанского
архитектурно-строительного университета Россия, г. Казань oscar-
ryabov@yandex.ru ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ГОРОДА 450

Сабиров А. Г. д.филос.н., профессор кафедры философии и социологии ФГАОУ
ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга

E-mail: agsabir@list.ru ПРОБЛЕМА СООТНЕСЕНИЯ ПРИНЦИПОВ
ОБЪЕКТИВНОСТИ И ЦЕННОСТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИАЛЬНО-
ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ..... 454

Сабилова Ф. М.¹, Дерягин А. В.² ¹к.ф.-м.н., доцент кафедры физики и
информационных технологий ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет», Россия, г. Елабуга fmsabir@mail.ru ²к.п.н., доцент
кафедры физики и информационных технологий ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга
aleksder1961@mail.ru ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ
ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ МЛАДШИМИ
ШКОЛЬНИКАМИ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ДЕТСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» 459

Савина Н. Н. канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-
mail: nanikosavina@mail.ru РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОБЛЕМНОГО
ОБУЧЕНИЯ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ 464

Салехова Л. Л. д.п.н., профессор кафедры образовательных технологий и
информационных систем в филологии ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный
университет» Россия, г. Казань E-mail: salekhova2009@gmail.com
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ CLIL: ПРОБЛЕМА
ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ И
ВТОРОГО ЯЗЫКА 470

Салимова Д.А. д.ф.н. проф., зав. кафедрой русского и контрастивного
языкознания Елабужского института ФГАОУ ВО «Казанский федеральный
университет» Россия, г. Казань, daniya.salimova@mail.ru ПОЧЕМУ
БИЛИНГВИЗМ В ТАТАРСТАНЕ СЕГОДНЯ РЕАЛЕН ТОЛЬКО В СИСТЕМЕ
ОБРАЗОВАНИЯ? 474

Сансызбаева А.Г. главный специалист отдела методического обеспечения
инновационного развития АО «Национальный центр повышения квалификации
«Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по
Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E-mail: sansyzbayeva.a@orleu-edu.kz
НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ: СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ В ОБРАЗОВАНИИ..... 479

Сафаргалиев М. Ф. к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на
предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, г. Казань E-mail:
mfsafargaliev@kai.ru ОСОБЕННОСТИ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ БАЗА
МЕХАНИЗМА ЭНДАУМЕНТА В ФИНАНСИРОВАНИИ НЕКОМЕРЧЕСКОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ..... 482

Сафаргалиев М. Ф. к.э.н., доцент кафедры экономики и управления на
предприятии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ» Россия, г. Казань E-mail:

mfsafargaliev@kai.ru ФАНДРАЙЗИНГОВАЯ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	489
Сафаргалиев Э. Р. доцент, кандидат педагогических наук ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ	494
Сенько Ю.В. д.п.н., академик РАО, профессор кафедры педагогики ВШИИОТ ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» Россия г.Барнаул E- mail: y.v.senko@gmail.com ДИАЛОГ В ОБУЧЕНИИ	498
Сибгатуллина И.Ф. доктор психологических наук, профессор Института развития образования РТ Россия, Казань, Директор международных программ Института содействия интеллектуальным интеграциям IFIE (Вена, Австрия) E- mail: office@rbs-ifie.at ОБЩЕСТВЕННАЯ ДИПЛОМАТИЯ АКАДЕМИКА М.И.МАХМУТОВА. ИСТОРИЯ ДЛИНОЮ В 90 ЛЕТ	504
Соловьев А.А. кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры «Философия и право» ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный технический университет» Россия, г.Волгоград E-mail: lokotigr@mail.ru «ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ.....	512
Сулейманов Т. Д. исполнительный директор Татарстанского республиканского молодежного общественного фонда «Сэлэт» Россия, г.Казань E-mail: timur.suleymanov@selet.biz СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «СЭЛЭТ», СООБЩЕСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО, ТВОРЧЕСКИ И СОЦИАЛЬНО СПОСОБНЫХ И ОДАРЕННЫХ: ОСНОВНЫЕ ИДЕИ И ПРИОРИТЕТЫ	517
Тазиев С. Ф. к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: pioneer10@list.ru ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ К РЕШЕНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ.....	525
Тальшева И. А. к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: ira.talysheva@mail.ru ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ У БУДУЩИХ МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	532
Таренко Л. Б. доцент кафедры Информационных технологий УВО «Университет управления ТИСБИ», Россия Казань e-mail: LTarenko@tisbi.ru ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ИНФОРМАЦИОННОГО ЦИКЛА...	534
Тахтамышева Г.Ч. к.п.н., доцент, заслуженный учитель РТ ИРО РТ Россия г. Казань КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ.....	540

Теряева С.А. зам. директора Австрийского центра культуры, образования и науки Академии ВЭГУ Казань, Россия администратор международных программ и проектов Института содействия интеллектуальным интеграциям IFIE Вена, Австрия askon.vegu@yandex.com ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ 544

Тайганбекова Ш. М.¹, Есмырзаева А. О.² ¹к.п.н., асс/профессор, АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail: China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz ²ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail: amanka81@mail.ru, Yesmyrzayeva.a@orleu-edu.kz НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ – SMART-EDUCATION..... 553

Тайганбекова Ш. М.¹, Есмырзаева А. О.², Бектурганова К. К.³ ¹ к.п.н., асс/профессор, АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail: China.555@mail.ru, Taiganbekova.Sh@orleu-edu.kz ²ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail: amanka81@mail.ru, Yesmyrzayeva.a@orleu-edu.kz ³ст.преподаватель кафедры «Инновационные технологии и методика преподавания естественно-научных гуманитарных дисциплин» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail: karla1-09@mail.ru ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 557

Ульянова Э.Э. ¹, Орлова Н.П.² ¹к.псих.н., «Казанский педагогический колледж», Россия г. Казань ²к.п.н. ГАПОУ «Казанский педагогический колледж», Россия, г.Казань ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ 561

Утёмов В. В.¹ , Даусон А.Д.² ¹кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет» Россия, г. Киров E-mail: utemov@dr.com ²студентка ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет» Россия, г. Киров E-mail: asyaBerezina@mail.ru ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО

Фатхуллина Л. З. к.с.н., доцент кафедры социальной и политической конфликтологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Россия, Казань E-mail: lialfa@rambler.ru РОЛЬ WORLDSKILLS В СИСТЕМЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ 569

Федорова О.В. к.пед.н., доцент, зав.каф. информационных технологий НОУ ВПО «Университет управления «ГИСБИ» Россия, Казань РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 572

Фроловская М.Н. д.п.н., профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» Россия, г. Барнаул E-mail: marinanik63@mail.ru ПРОБЛЕМА ИННОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 577

Хадеева М.Ш. ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», Россия, г. Казань E-mail: mila-hadeeva@list.ru ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ИСТОЧНИК КОНФЛИКТА 583

Харисов Ф. Ф. ¹, Харисова Л. А. ² ¹член-корр.РАО, д.п.н., профессор, советник Федерального института развития образования, Россия г. Москва ²д.п.н., профессор, в.н.с. Института стратегии развития образования РАО, Россия г. Москва e-mail: sun227@yandex.ru ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ: ЭТНИЧЕСКОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ 586

Хасьянов А.Ф.¹, Шахова И.Д. ², Ганиев Б. ³ ²Высшая школа информационных технологий и информационных систем, Казанский федеральный университет, Казань, Россия ak@it.kfu.ru ²Высшая школа информационных технологий и информационных систем, Казанский федеральный университет, Казань, Россия is@it.kfu.ru ³Robots Can Dream, LLC, robotsdream.com, Казань, Россия, rganiev@mailrcd.ru ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ 594

Хусаинова Н. Ю. Россия, Казань АРХЕТИПЫ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 600

Хусаинова С.В. к.э.н., доцент, кафедры «Экономика и менеджмент» FGAOU WAUGH «Kazan Federal University», Russia, Yelabuga E-mail: husainovasv@mail.ru УПРАВЛЕНИЕ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: СИСТЕМА И ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОРГАНОВ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ... 605

Цой Н. В. ст.преподаватель кафедры «Управление и качество образования» АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Жамбылской области, г. Тараз, Казахстан E –mail:cnv28@mail.ru, tsoy.n@orleu-edu.kz SMART – ТЕХНОЛОГИИ КАК АКТУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Шагивалеева Г. Р.¹, Бильданова В. Р.² ¹к.псх.н., доцент кафедры психологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: guzel-shagivalee@mail.ru ²ст. преподаватель кафедры психологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: bildanova56@mail.ru КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ..... 616

Шайхуллин Т. А. д.филол.н., зав. кафедрой филологии и страноведения ЧУВО «Российский исламский институт» Россия E-mail: ctimur2008@yandex.ru ВКЛАД АКАДЕМИКА М.И. МАХМУТОВА В РАЗВИТИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОМ ИСЛАМСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ..... 621

Шакирова З. В. Зеленодольский филиал Государственного казенного учреждения «Дирекция финансирования научных и образовательных программ безопасности дорожного движения Республики Татарстан», начальник, соискатель Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, Россия, Казань shakirovazv@mail.ru ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СПОСОБ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ НА ДОРОГАХ..... 626

Шакирова Д.М. к.х.н., доцент, зав.лаб.Интеллектуального потенциала и одаренности Академия наук Республики Татарстан Россия, Казань E-mail: shdilyara_m@mail.ru ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ: СИНТЕЗ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА 629

Шапирова Р.Р. к.п.н., доцент кафедры педагогики ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail: railyas@yandex.ru ДИСПУТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ..... 639

Шарифуллина С.Р. ¹, Жесткова Ю.К. ², ¹к.п.н., старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга ²старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail:SRSharifullina@kpfu.ru ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНИЮ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ 642

Шарыпова Н. Х. д.ф.н., профессор кафедры философии и права ФГБОУ ВО «Казанский государственный аграрный университет» Россия, Казань E-mail: snailyahi@listl.ru ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ» 644

Шилова З. В. к.п.н., доцент кафедры фундаментальной и компьютерной математики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» Россия, г. Киров E-mail: zoya@soi.su ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СРЕДНИХ СТЕПЕННЫХ 648

Шимрова Л. А. психолог–консультант, научный руководитель программ ООО «Консультационная группа «Альфа»» Россия, г. Казань E-mail: lshimrova@yandex.ru ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ НЕДОСТАТОЧНОЙ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА 653

Шиннерль М. Главный администратор международных программ и проектов, Институт содействия интеллектуальным интеграциям IFIE, Австрия, г.Вена E-mail: michaela.schinnerl@gmail.com ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ФЕМИНИСТСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ В РОССИИ И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 655

ЧАСТЬ II ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЫМИ УЧЕНЫМИ И СТУДЕНТАМИ 664

Абдуллаева Н.И. магистр I года обучения по программе «Психология и социальная педагогика» ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» E-mail nadic.a@yandex.ru СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ПАВ 664

Асаинова Ш. Б. магистрант кафедры педагогики и спорта Инновационный Евразийский Университет E-mail: sos.0203@inbox.ru ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЫ 666

Балашова Н. А. магистр кафедры социальной и политической конфликтологии ФГБОУ ВО «Казанский Национальный Исследовательский Технологический Университет» Россия, Казань E-mail: elfal427@mail.ru СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ПРОФОРИЕНТАЦИИ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ 673

Ведерникова Е. А. студентка, ФГБОУ ВО «Вятский государственный гуманитарный университет». Института педагогики и психологии. Россия E-mail: jenia.vedernikova@yandex.ru РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ 676

Гатиатуллина А.М. аспирант ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический университет» Россия, г. Казань E-mail: netakaeva@mail.ru ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ КАЧЕСТВА МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОИЗВОДСТВ 680

Груздев А. Н. лаборант кафедры психологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Россия, г. Елабуга E-mail:

qw414@yandex.ru ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ LMS MOODLE В КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ 684

Ермолаева К.А. студентка института экономики, управления и социальных технологий «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ», Россия, г. Казань Ksuxa_e@mail.ru КРАУДФАНДИНГ В ОБРАЗОВАНИИ 686

Злобина В. А. студентка института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет» Россия, г. Киров E-mail: zlobina.vera.95@mail.ru СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 689

Игнатова Ф.В. студентка института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» Россия, г. Киров E-mail: www.faina2203@mail.ru ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 693

Кикабаев С. В. Магистрант департамента «Педагогика и спорт» «Инновационного Евразийского университета» E-mail: sergei_kikabaev@mail.ru ЖИЗНЕННЫЙ СЦЕНАРИЙ КАК НЕПРЕДНАМЕРЕННОЕ ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ РЕБЁНКА 697

Курамшина Л. Р. магистрант ФГАОУ ВО «Казанский (Привожский) федеральный университет», Россия, г. Казань E-mail: liana.kuramshina@yandex.ru АВТОМАТИЗАЦИЯ РАБОЧИХ ПРОЦЕССОВ БИБЛИОТЕКИ 703

Муратова К. С. студентка инженерно-технологического факультета ФГАОУ ВО Казанского (Приволжского) федерального университета Россия, г. Елабуга E-mail: muratova_ksyu@mail.ru РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ 704

Токранова Ю.Г. студентка ЧОУ ВО Академия Социального Образования E-mail: juliat393@gmail.com НАСТАВНИЧЕСТВО ВЫПУСКНИКОВ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ 708

Фролова И. А. аспирант кафедры менеджмента и предпринимательской деятельности ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технический университет» Россия, г. Казань E-mail: zajceva_frolova@mail.ru ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КАЗАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА) 709

Хакимуллина А. Д. студентка института экономики, управления и социальных технологий ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский

- технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ» E-mail: hakimullina_aigul@mail.ru ФАНДРАЙЗИНГ В ОБЛАСТИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ 716
- Чернышова О. В. магистр педагогики Инновационный Евразийский университет E-mail: olga.pvl.79@mail.ru ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 718
- Шайдуллина А. Р. студентка инженерно-технологического факультета ФГАОУ ВО Казанского федерального университета, Россия, г. Казань E-mail: feya-sh@yandex.ru ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА УЧАЩИХСЯ 724
- Шевырдяева К. С. магистрант кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет» Россия, г. Пенза E-mail: ksenija-shev@yandex.ru ДЕТСКАЯ ОДАРЁННОСТЬ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 727
- Ямалеева Г. Н. студентка ФГАОУ ВО "Казанский (Приволжский) федеральный университет" Россия, г. Елабуга Email: guliya94kuk@mail.ru АНАЛИЗ И МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ..... 731