



2013 ж. сәуір, №2 (30)
Журнал 2005 ж. қантардан бастап шығады
Жылына төрт рет шығады

Құрылтайшы:

**Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институт**

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

Бас редактор: *Қ.М. Баймырзаев*, география
ғылымдарының докторы, профессор

Бас редактордың орынбасары:

Әбіл Е.А., тарих ғылымдарының докторы

Қуанышбаев С.Б., геогр. ғылым. д-ры

Төлеген М.Ә., канд. юрид. наук, доцент

Қадырғалинова М.Т., филол. ғылым. д-ры,
проф.

Күзембайұлы А., тарих ғылым. д-ры, проф.

Рубинштейн Е.Б., тарих ғылым. д-ры

Бектұрғанова Р.Ч., пед. ғылым. д-ры, проф.

Ким Н.П., пед. ғылым. д-ры, проф.

Брагина Т.М., биол. ғылым. д-ры, проф.

Важев В.В., хим. ғылым. д-ры, проф.

Нұрғали Р., филол. ғылым д-ры, проф.

Жаркова В.И., филол. ғылым. канд., доцент

Өтегенова Б.М., пед. ғылым. канд., доцент

Назмұтдинов Р.А., жантану ғылым. канд.

Бөрібай Қасымханұлы, физ.-мат. ғылым. канд.

Духин Я.К., тарих ғылым. канд., доцент

Терновой И.К., тарих ғылым. канд., доцент

Дүйсенбина Г.К., пед. ғылым. канд.

Сивохин И.П., пед. ғылым. д-ры

Кудрицкая М.И., пед ғылым. канд.

Данильченко Г.И., пед. ғылым. канд., доцент

Тогжанова Г.К., пед. ғылым. канд.

Нұрмұхамедова Қ.Т., филол. ғылым. канд.

Тіркеу туралы куәлік №8786-Ж
Қазақстан Республикасының
Мәдениет және ақпарат министрлігімен
19.11.2007 берілген.
Жазылу бойынша индексі 74081

Редакцияның мекен-жайы:

110000, Қостанай қ.,

Таран к., 118

(редакциялық-баспа бөлімі)

Тел. (7142) 53-34-71

**МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ****БІЛІМ БЕРУ ҚЫЗМЕТІНІҢ ТЕОРИЯСЫ
ЖӘНЕ ӘДІСТЕМЕСІ****ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА****ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Баймырзаев К.М. Образовательные системы
Казахстана и России: интеграционные процессы 3

Бутенко Н.В. Диалог как методическая состав-
ляющая художественно-эстетического развития
детей дошкольного возраста..... 5

Веденьева Н.В. Педагогические условия форми-
рования исследовательской компетентности
студентов педагогического колледжа..... 9

Гревцева Г.Я., Чичиладина С.А. Гражданское
воспитание студентов высших учебных
заведений 15

Елагина В.С. Исследовательская компетенция
как компонент профессионально-педагогичес-
кой компетентности студентов педагогического
вуза 20

Иванова О.С. Оценка познавательного стиля
учащихся в условиях стилевого подхода
обучения 23

Попцов А.Н., Хаматнурова Е.Н. Особенности и
факторы адаптации студентов первого курса к
обучению в филиале вуза..... 27

Тропникова Н.П. Профессионально-педагогич-
еская деятельность педагога профессионально-
го обучения: понятие, особенности, учет в про-
цессе становления готовности к профессиональ-
ному саморазвитию будущих педагогов 31

Туркибаева Н.Н., Большакова З.М. Педагоги-
ческое образование в России..... 35

ГУМАНИТАРЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІ**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Абиль Е.А. Кереиты в этногенезе тюркских
народов 38

Литвак Р.А., Гревцева Г.Я. Формирование
гражданской позиции детей и подростков в
условиях детских и молодежных организаций..... 43

Новикова И.Ю. К вопросу о генезисе педагоги-
ческой категории «познавательная самостоя-
тельность» 47

№2 (30), апрель 2013 г.
Издается с января 2005 года
Выходит 4 раза в год

Учредитель:

**Костанайский государственный
педагогический институт**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор: *К.М. Баймырзаев*,
доктор географических наук, профессор

Заместитель главного редактора:
Е.А. Абиль, доктор исторических наук

Куанышбаев С.Б., д-р геогр. наук
Төлеген М.Ә., канд. юрид. наук, доцент
Кадралинова М.Т., д-р филол. наук, проф.
Кузембайұлы А., д-р ист. наук, проф.
Рубинштейн Е.Б., д-р ист. наук
Бектурганова Р.Ч., д-р пед. наук, проф.
Ким Н.П., д-р пед. наук, проф.
Брагина Т.М., д-р биол. наук, проф.
Важев В.В., д-р хим. наук, проф.
Нурғали Р., д-р филол. наук, проф.
Жаркова В.И., канд. филол. наук, доцент
Утегенова Б.М., канд. пед. наук, доцент
Назмұтдинов Р.А., канд. псих. наук
Б. Касымханұлы, канд. физ.-мат. наук
Духин Я.К., канд. ист. наук, доцент
Терновой И.К., канд. ист. наук, доцент
Дюсенбина Г.К., канд. пед. наук
Сивохин И.П., д-р пед. наук
Кудрицкая М.И., канд. пед. наук
Данильченко Г.И., канд. пед. наук, доцент
Тогжанова Г.К., канд. пед. наук
Нурмухамедова К.Т., канд. филол. наук

Свидетельство о регистрации № 8786-Ж
выдано Министерством культуры и
информации Республики Казахстан
19 ноября 2007 года.
Подписной индекс 74081

Адрес редакции:

110000, г. Костанай,
ул. Тарана, 118
(редакционно-издательский отдел)
Тел. (7142) 53-34-71

Подобрий А.В. Преемственность - традиция -
диалог - новаторство (к вопросу о литературной
эволюции)..... 49
Похлебаев С.М., Третьякова И.А. Категория
«сопряжение» как результат осмысления и
синтеза современного научного знания 53

closed by copyright holder

58
Сморгова Е.И. Образование и проблемы
гражданской идентичности 72
Суханова А.А. Состояние проблемы
использования технологии семиотической
интерпретации учебной информации в
педагогической науке и практике 75
Яковлев Е.В. Педагогический эксперимент:
сущность, содержание, особенности
организации..... 79
Яковлева Н.О. Сетевое взаимодействие как
компонент профессиональной подготовки в вузе.. 85

ЖАРАТЫЛЫСТАНУ ЗЕРТТЕУЛЕРІ

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Демин В.И. Влияние социального партнерства
на некоторые подходы к изменению требований
при подготовке будущего специалиста в
условиях реализации проекта «Рабочие нового
поколения» 91
Корявцева М.О. Развитие организационной
культуры техникума в рамках проекта «Рабочие
нового поколения»..... 95
Шталева Н.Р. Формирование содержания
биофизического образования ветеринарного
специалиста в свете требований ФГОС ВПО 99

ЖАС ҒАЛЫМ МІНБЕСІ

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

Голендухина Т.Р. Межэтническая толерантность
как психолого-педагогическая проблема..... 103
Муфтахова Е.А. Понятие самостоятельности в
педагогической теории и практике 105

АВТОРЛАР ЖӨНІНДЕ МӘЛІМЕТТЕР

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 109

АВТОРЛАРДЫҢ НАЗАРЫНА

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 110

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ
КАЗАХСТАНА И РОССИИ:
ИНТЕГРАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ**

Баймырзаев К.М.,

*ректор Костанайского государственного
педагогического института,
доктор географических наук, профессор*



Образовательная система любого государства выступает важнейшим институтом общества, определяющим лицо современного цивилизованного развития. В настоящее время она является тем рычагом, с помощью которого решаются многие общенациональные проблемы и достигается прогрессивное развитие во всех отраслях экономики, культуры, науки, образования и т.д. Вхождение России и Казахстана в мировое образовательное пространство поставило эти страны перед необходимостью создания согласованного стратегического плана развития высшего профессионального образования.

Это тем более актуально, что образование и наука как сферы сотрудничества в общественном сознании наших народов воспринимаются значительно позитивнее, чем партнерские отношения и сотрудничество в области политики и экономики [1].

В озвученной 14 декабря 2012 года Президентом Республики Казахстан Н. Назарбаевым новой Стратегии «Казахстан-2050» поставлена четкая задача – войти в число 30-ти наиболее развитых и конкурентоспособных стран мира. Одно из ключевых мест в формировании современной конкурентоспособной нации занимает система образования. В Казахстане по различным образовательным программам обучаются почти 4,5 млн. человек. Работают в системе образования и науки около 500 тыс. педагогов и ученых. Таким образом, почти 30% населения республики охвачены системой образования и науки, 85% населения в возрасте от 5 до 24 лет – образовательными программами; 99,5 % населения республики – грамотные люди. За последние годы в результате повышения индекса человеческого развития (ИЧР) Казахстан в соответствующем рейтинге стран продвинулся на 20 позиций вверх и опережает все страны СНГ, кроме Беларуси и России. При этом снижение ИЧР в начале 90-х годов прошлого века в зна-

чительной мере было обусловлено снижением показателя ожидаемой продолжительности жизни и ВВП и незначительно – показателя уровня образования.

Вместе с тем, в системе образования очень много очевидных недостатков, как доставшихся нам в наследство от советской образовательной системы, так и «приобретенных» в годы перестройки и экономического кризиса [2]. Важное место в процессе реформирования образовательной системы занимает сотрудничество российской и казахстанской образовательных систем в процессе интеграции в мировое образовательное пространство.

Говоря об интеграции российского и казахстанского высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство, необходимо особо отметить роль Болонского процесса в этой сфере, а также значимость реализации его принципов. Еще задолго до официального подписания Болонской декларации в России и Казахстане начали осуществляться основные ее принципы, а высшее профессиональное образование Российской Федерации и Республики Казахстан находилось на пути реформирования, обусловленного не только внутренними, но и внешними обстоятельствами, в том числе Болонским процессом в частности [3]. Известно, что основная суть Болонского процесса – это создание единого общеевропейского образовательного пространства, построенного на общих принципах и предполагающего получение весьма конкретных и осязаемых результатов в виде повышения качества образования, повышения мобильности выпускников, получающих возможность работать по приобретенной специальности практически во всех странах Европы. Все эти принципы высшие школы России и Казахстана соблюдали в совместной деятельности.

Основные задачи, осуществляемые в высшем профессиональном образовании Рос-

сийской Федерации и Республики Казахстан: развертывание в системе высшего образования интеграционных и инновационных процессов, внедрение новых технологий и методик обучения, повышение самостоятельности студенчества, совершенствование научно-исследовательской работы и др. – проводились в духе принципов Болонского процесса. Многими вузами России и Казахстана были разработаны перспективные планы вхождения в Болонский процесс, учитывающие все аспекты многогранной деятельности вуза. Особое внимание было уделено вопросам, ранее неизвестным высшей школе обеих стран: введение зачетных единиц, ступеней образования, учебных степеней, развитие мобильности студентов и преподавателей и др.

В то же время существовали определенные сомнения по поводу результативности вступления Российской Федерации и Республики Казахстан в Болонский процесс. В этой связи необходимо отметить наличие субъектов с разными интересами. Так, например, профессорско-преподавательскому составу пришлось провести дополнительные работы по изменению отлаженного учебно-методического процесса, а для студентов любые формы вхождения в Болонский процесс могут быть выгодными – расширение возможностей на рынке труда, прежде всего трудоустройство за рубежом. Что касается вузов, то более привлекательными для населения и более конкурентоспособными окажутся те, которые первыми начнут удовлетворять европейским нормам [4].

Для развития сотрудничества в сфере образования позитивное значение имеют принятые на конференциях министров образования государств – участников СНГ решения «О взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, ученых степеней и званий, академической мобильности», «О деятельности филиалов и других структурных подразделений вузов государств – участников СНГ» и другие. Разработана Концепция формирования единого (общего) образовательного пространства, координации работ в области лицензирования, аттестации и аккредитации учебных заведений, создания единого межгосударственного информационно-аналитического центра, выработана Концепция системы дистанционного образования.

Российско-казахстанское пограничье имеет все предпосылки стать одним из ведущих центров межгосударственного сотрудничества в сфере образования и науки. С российской стороны границы на расстоянии 250–300 км от нее располагаются такие крупные учебные и научные центры, как Самара, Саратов, Новосибирск, Омск, Челябинск и другие, в которых сосредоточены до 1/6 всех высших учебных заведений России, значительная часть крупных НИИ и КБ.

Большая часть нынешней границы России и Казахстана в период существования СССР была максимально контактной. Южные регионы Урала, Западной Сибири и Северный Казахстан представляли собой единый природно-хозяйственный регион с устойчивыми экономическими связями, близкими по типу сельскохозяйственного производства. Предприятия этого региона имели весьма тесные кооперационные связи.

Приходящее как бы заново осмысление всей ценности взаимовыгодного соседского сотрудничества можно проследить на примере расширяющегося взаимодействия между учебными заведениями Костанайской области и Уральского региона России. В основе такого сотрудничества лежат принципы, позволяющие путем дальнейшей децентрализации и демократизации системы управления образовательными учреждениями создавать наиболее благоприятные условия для их взаимодействия, расширять взаимное участие в подготовке кадров. Одним из важных направлений сотрудничества должна стать практика совместных научных исследований.

В целом успешная интеграция российской и казахстанской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство может привести системы казахстанского и российского высшего профессионального образования к европейским стандартам.

Безусловно, что сохраняющиеся сложности в отношениях между странами в политической и экономической сферах не могут не отражаться на связях бывших союзных республик в области образования. Но объективно потенциал, способствующий активному взаимодействию на различных ступенях образования, неизмеримо выше потенциала дезинтеграции, что выгодно отличает сферу образования от других сфер.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Иванова, И. Н., Миронова, Р. Е. Реинтеграционные связи в сфере образования на постсоветском пространстве // Поволжский торгово-экономический журнал. – Вып. 3 (25). – 2012.

2 Осик, Ю.И., Надыров, А. И., Осик, Л. Г. Сетевые структуры и проблемы высшей школы // Труды международной научной конференции «Наука и образование – ведущий фактор Стратегии "Казахстан-2030"», посвященной 10-летию

независимого Казахстана. – Караганда, 2001. Вып. 1. – С. 126.

3 Вагнер, М.-Н. Л. Сотрудничество Российской Федерации и Республики Казахстан в области образовательной и научной деятельности в 1991–2010 годы: автореф. дисс. ...канд. ист. наук. – М., 2011.

4 Байденко, В. И., Гришанова, Н. А., Пугач В. Ф. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 5.

**ДИАЛОГ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Бутенко Н.В.

***Абстракт.** В статье рассматривается диалог как методическая составляющая художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.*

***Abstract.** The paper considers dialogue as methodological component of artistic and aesthetic development of preschool children.*

С древнейших времен культура для развития, обновления и сохранения форм своего существования использовала диалог как универсальное средство реализации целей человека в мире. В Толковом словаре иноязычных слов термин «диалог» [фр. *dialogie* < греч. *dialogos*] трактуется как разговор между двумя или несколькими лицами [6, 226]. В форме диалога передаются и закрепляются культурный опыт человечества, его традиции и обновляется ценностное содержание культуры. Для современной культурной ситуации характерен новый диалогизм, создающий новую матрицу межкультурного пространства, что сопровождается возникновением коммуникативной открытости, преодолением замкнутости традиционных установок (эстетических, культурных и др.), субъектно-объектной поляризации и множественностью смыслов культурных кодов. Принцип диалогичности предполагает, что духовно-ценностная ориентация человека в большей мере его развития осуществляется в процессе взаимодействия педагогов и воспитуемых, содержанием которого являются обмен ценностями (эмоциональными, художественными, интеллектуальными, социальными и др.), а также совместное продуцирование ценностей в быту и жизнедеятельности. Этот обмен становится эффективным, если педагоги стремятся придать диалогичный характер

своему взаимодействию с детьми. В зарубежных психолого-педагогических исследованиях категория «диалог» связывается с формированием «Я - концепции», диалогического «Я» в единстве социального и культурного (К. Роджерс, Г. Херманс, Э. Эриксон и др.). Анализ проведенных исследований показал, что в педагогической науке актуальна идея диалога, акцентирующая внимание на позиции *сотворчества, сотрудничества и партнерства*. Современное образование не может ограничиваться рационализацией образовательного процесса и поиском отдельных технологий. Оно начинает новое движение в процессе диалога посредством взаимообогащения различных культур, обуславливающих развитие всех сфер ребенка.

Одним из первых философов, разработавших методологические основания постижения человека, культуры и мира с точки зрения гуманитарно-диалогической концепции, являлся М.М. Бахтин, обосновавший новые методологические установки – *установки гуманитарного диалогизма*, в основе которых лежит мысль об осознании каждого человека как высшей ценности. Развивая идею диалога как основы бытия, исследователь подчеркивал, что отношения взаимности, равноправия, обращенности являются необходимыми признаками человеческого существования. В.С.

Библер [2], оценивая вклад М.М. Бахтина в развитие духовной сферы цивилизованного процесса, охарактеризовал его наследие «как одно из напряженных сосредоточий реальной полифонии гуманитарного мышления XX века». Основополагающим для современной педагогики является вывод о том, что диалог – это основа человеческого взаимопонимания. «Диалогические отношения как универсальное средство пронизывают всю человеческую жизнь, ... где начинается сознание, там начинается и диалог; ... диалогическое познание есть познание смыслов; ... в диалоге встречаются целостные позиции и целостные личности» [1, 29]. Именно устойчивость и всеобщность внутреннего диалога придает жизненность любому предмету, а естественный компонент диалога предполагает признание равноценности и равнозначности всех участников общения. Важнейшим качеством культуры диалогового мышления является акцент на смысловую направленность гуманитарного мышления. Поэтому задачей гуманитарного познания становится вовлечение субъекта в диалог для прояснения смысла. Как подчеркивал М.М. Бахтин: «... чтобы воздействовать на личность, она должна раскрывать свой смысловой потенциал» [1]. Представление диалога через сознание позволяет более полно раскрыть сущность и смысл диалога, его аксиологическую значимость и глубокие эвристические возможности. Рассматривая диалог в культуре, М.М. Бахтин предполагал, что познать суть явлений культуры как системы возможно при помощи диалогизма логического и символического. Согласно взглядам ученого, общение, направленное на взаимопонимание субъектов культуры, а также их собственное активное самоисследование (внутренний диалог – «микродиалог») происходят благодаря их эстетической деятельности. «Макродиалог» в понимании М.М. Бахтина представляет собой диалог в Большом времени, диалог культур, монолитных культурных блоков, способных актуализировать свой смысл и формировать новые смысловые пласты. Соглашаясь с мнением Ю.М. Лотмана [7], следует отметить, что внутренний диалог личности как творческое взаимосозидание культур и их самореализация оказывается не просто механизмом передачи новых культурных смыслов, а механизмом «смыслопорождения». Как справедливо указывает Л.А. Радзиховский [9], диа-

лог как универсальное свойство всех психических процессов обладает определенными структурными характеристиками целого: симметричностью и равновесием. Рассматривая диалог как процесс равноправного межсубъектного общения (И.А. Лыкова, Е.С. Савинов и др.), подчеркивают, что наличие значимого другого в воспитательном процессе делает возможным его организацию на диалогической основе, когда личностью вырабатывается собственная система ценностей.

В педагогике (М.И. Грибкова, М.А. Климова, М. Филина и др.) выделяют следующие моменты диалога:

- ✓ диалог – это процесс осознанного взаимодействия между двумя рефлексирующими субъектами, которые являются совершенно равноправными с точки зрения их онтологической представленности;
- ✓ в диалоге сознания происходит актуализация смыслового содержания;
- ✓ диалог как факт всеобщего и целостного характера приводит к осознанному взаимодействию через конструирование смыслов.

Принцип диалогичности в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста осуществляется через выстраивание содержания занятий по принципу «от родного порога – в мир общечеловеческой культуры», т.е. от родной природы – до самобытности культур и искусств народов мира, т.е. в сравнении. Составляющие диалогического отношения (открытость сотрудничеству, искренность, принятие и т.п.) исключают подавление одного участника другим, которое всегда вызывает вполне объяснимое сопротивление со стороны ребенка. Вступая с детьми в диалог, который пробуждает в них потребность самостоятельного размышления, потребность выражать мысль и в практической работе, и в слове, педагог получает бесценные словесные образы и ассоциации детей. Мир детства в диалоге с миром взрослых проявляется в собственном содержании, а взаимодействие этих двух миров должно строиться как диалогичный и целостный процесс. Реализация разнообразных связей и отношений происходит в процессе творческого диалога ребенка с искусством, природой, предметами культуры, которые, по мнению исследователей (А.Е. Зимбули, С.Л. Маркова и др.), выступают как субъекты и «квазисубъекты» диалогического взаимодействия:

- ребенок как сознательный субъект через механизм персонификации наделяет объекты окружающего мира субъектностью, очеловечивает их, придает им способность мыслить и чувствовать;

- взаимообогащающий диалог, осуществляемый с помощью произведений культуры, помогает ребенку установить транскультурный диалог с уникальными объектами;

- диалог ребенка с моделями, образами и символами окружающего мира реализуется в процессе изобретательского и художественного творчества.

Опираясь на теоретические исследования (Б.Ф. Ломов, А.У. Хараш, К. Шеннон и др.), взаимодействие педагога и детей выступает как диалогическое взаимодействие, при котором педагог (коммуникатор) как личность, имеющая собственные ценностные ориентации, мотивы, социальные установки, оказывает воздействие на ребенка (воспринимающего) через убеждение, «заражение», восприятие.

Исследование показало, что функция педагога заключается в том, что он создает условия для возникновения диалога культуры, диалога искусств, диалога личностей, стимулирует детей к познанию и обмену ценностями друг с другом и со взрослым. Деятельность педагога в диалоге направлена на создание этих условий (эстетическая среда; «погружение» в искусство; вживание в художественный образ; эстетическое воздействие ярким словом, музыкой, движениями, изобразительным искусством и т. п.) для углубления опыта эмоционально-ценностных отношений ребенка к миру. Решение этой методической проблемы возможно на основе расширения пространства взаимодействия с искусством как ребенка, так и педагога. В связи с этим В.И. Волюнкин [3, 96] высказал интересную и важную для художественной педагогики мысль о том, что диалог ребенка с миром искусства приводит детей к осознанию своего собственного «Я», к пониманию себя как постижение Смысла, который дается только вдумчивой Душе.

Диалог как средство творческого мышления, средство поиска и решения творческих идей интенсивно используется в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. Постигание глубинных смыслов произведений искусства через восприятие художественных образов способствует развитию диалогического познания окружающего мира

и мышления ребенка, выражающегося в умении сравнивать смысловые спектры различных художественных культур. М.С. Каган [5] определяет диалектическую взаимосвязь эстетических ценностей и художественного творчества детей, отмечая, что встреча художественного и эстетического осуществляется, во-первых, *на уровне сознания*, то есть всех процессов, протекающих в психике человека; во-вторых, *на уровне практической деятельности*, в которой опредмечивается сознание человека; в-третьих, *на уровне воспитания*, в котором плоды предметной деятельности воздействуют на сознание людей, для которых они созданы. Вызывает интерес мысль М.М. Бахтина [1] о том, что познание внутреннего мира личности доступно только диалогическому знанию, критерий которого не точность знания, а глубина проникновения. В своих исследованиях Р.М. Чумичева [10, 456] рассматривает художественно-эстетическое развитие ребенка с точки зрения диалога двух миров «Я – Я» (ребенок – педагог); диалога искусства и игры; диалога искусства и образования, выступающих в равновесии, взаимодополняемости и цельности. В итоге в процессе художественно-эстетического восприятия искусства и действительности у детей формируется эмоционально-ценностное отношение к жизни и искусству, которое у каждого ребенка имеет свою, индивидуально-неповторимую эмоциональную окраску и форму выражения.

Наши наблюдения показывают, что в методике организации художественно-эстетического восприятия и познания искусства важно учитывать особенности развития детей дошкольного возраста. С этой целью педагогу следует:

✓ создавать условия для *погружения дошкольников в мир художественных образов* с помощью диалогов, беседы, сказки, игры и игровых приемов;

✓ при *ознакомлении с художественными произведениями* (картиной, скульптурой, вещью-типом) соблюдать определенную последовательность – от общего к частностям и опять к общему, что помогает ребенку увидеть целое в художественном произведении ранее частей, его составляющих; что способствует выразительности, силе и новизне эстетического восприятия;

✓ уделять особое значение *организации эстетического опыта ребенка*, который (пе-

дагог, родитель) помогает обобщить и зафиксировать в виде культурного наглядного средства: эталона, символа, условного заместителя, модели, а также самостоятельно освоить в форме художественного образа на языках разных видов искусства;

✓ помнить, что восприятие и познание художественно-эстетического состоялось, если удалось вызвать у детей *чувство творческого сопереживания увиденного*. Одним из показателей такого состояния может быть живой диалог детей с педагогом. Диалог, в котором дети не боятся высказывать свои суждения и предположения; мысленно перенестись в художественный мир, созданный мастером или художником; принять на себя ту или иную роль (художника, скульптора, народного мастера, героя картины и т. д.).

Диалог в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста рассматривается нами на следующих уровнях:

- *коммуникативном* (диалог как средство восприятия художественных образов детьми, переработки и передачи готового смысла художественных произведений и т. п.);

- *дискуссивно-логическом* (диалог как форма речевого общения, совмещающего в себе функции говорящего и слушающего, где каждое высказывание выступает в широком социально-культурном контексте);

- *культурологическом* (диалог как свойство культуры раскрывается в практике общения с художественными произведениями разных национальных культур).

В процессе художественно-творческой деятельности ребенка реализуется акт диалога «ребенок – художник», направляемый личностно осмысленным мотивом соревнования с художником. Ребенок, попадая в поле зрения педагога, выступая как целостная личность, представляет собой «сообщение». При этом его поведение выполняет роль «текста», а художественно-творческая деятельность определяет смысл педагогического взаимодействия.

Исследованием установлено, что в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста диалог является развивающейся системой, которая в процессе художественно-творческой деятельности ребенка развивает его дивергентный интеллект, чувствительность, способность к эмпатии, к

овладению творческими и коммуникативными навыками, а сам диалог при этом выступает как условие, причина и универсальный механизм возникновения нового. Использование обучающего диалога с искусством как мощного средства художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста поможет педагогам по-новому взглянуть на свою миссию в процессе восхождения каждого ребенка к ценностям мировой и современной культуры на уровне его личных возможностей, становления его социальной компетентности и реализации творческой индивидуальности в условиях современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Бахтин, М.М.: pro et contra. Творчество и наследие М.М. Бахтина в контексте мировой культуры. Т. 2. – СПб.: РХГИ, 2002. – С. 603–630.
- 2 Библер, В. С. От наукоучения – к логике культур. – М.: Политиздат, 1990. – 330 с.
- 3 Волинкин, В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие / В. И. Волинкин. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 441 с.
- 4 Зимбули, А. Е. Диалог этики и эстетики // Диалог в образовании: сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 25–35.
- 5 Каган, М. С. Культурология [Текст]: учебник для бакалавров / ред. Ю.Н. Солонин, М. С. Каган; Санкт-Петерб. гос. ун-т. – М.: Юрайт, 2012. – 566 с.
- 6 Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – 3-е изд. – М.: Рус.яз., 2001. – 856 с.
- 7 Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров: Человек. – Текст. – Семиосфера. – История. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 442 с.
- 8 Лыкова, И. А. Специфика картины мира дошкольника (взаимосвязь познавательного и эстетического развития) // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – №5. – С. 14–23.
- 9 Радзиховский, Л. А. Диалог как единица анализа сознания // Познание и общение. – М.: Наука, 1988. – 208 с.
- 10 Чумичева, Р. М. Ребенок в мире культуры. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. – 558 с.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

Веденьева Н.В.

***Абстракт.** В статье раскрываются понятия «педагогические условия», «компетентность», «профессиональная компетентность», «профессионально-педагогическая компетентность», дается определение исследовательской компетентности, описаны необходимые педагогические условия формирования исследовательской компетентности студентов педагогического колледжа.*

***Ключевые слова:** педагогические условия, профессионально-педагогическая компетентность, исследовательская компетентность.*

***Abstract.** The article reveals the meaning of the notions 'pedagogical conditions', 'competence', 'professional competence', 'pedagogical professional competence', gives the definition of 'pedagogical competence', describes pedagogical conditions required to form the research competence of the students of the teacher training college.*

***Key words:** pedagogical conditions, professional pedagogical conditions, research competence.*

Основополагающим условием развития России на современном этапе является становление постиндустриального общества и инновационной экономики знаний, что обозначено в стратегии социально-экономического развития страны до 2020 года и указывает на значительную роль личностного ресурса в развитии государства. Следовательно, данный процесс неразрывно связан с системой образования и направлениями ее модернизации на всех уровнях, которые реализуются через переход на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения и внедрение инновационного компетентностного подхода, что в совокупности обеспечит формирование в процессе образования творческой личности, готовой к непрерывному процессу саморазвития, самообразования, способной к созданию и внедрению инноваций.

Все вышесказанное свидетельствует о важности вопроса профессионально-педагогического образования. Современное общество нуждается в педагоге, способном к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовом стабильно и компетентно решать имеющиеся и вновь возникающие профессиональные исследовательские задачи.

Профессиональная деятельность учителя неполноценна, если она строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы. Такая деятельность неполноценна не только потому, что в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, но и потому, что она не способствует

развитию личности самого педагога. Педагог, находящийся в постоянном поиске, гораздо быстрее достигает высших уровней педагогического мастерства, профессионализма. Творчество неотделимо от исследования. Творческая деятельность переходит в исследовательскую всякий раз, когда педагог, решая обобщить свой опыт, внедрить опыт своих коллег или новые технологии, сознательно применяет такие методы исследования, которые дают возможность получить объективные данные о результатах проводимой им творческой работы.

Актуальность приобщения студентов к исследовательской деятельности обоснована в модели российского образования - 2020, где одной из ведущих задач профессионального образования является вовлечение студентов и преподавателей в исследовательскую деятельность, что позволит вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний.

Одним из важных инструментов решения данной задачи служит компетентностный подход к организации образовательного процесса, являющийся перспективным направлением обновления образования, подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям. Не секрет, что наиболее уязвимой стороной введения ФГОС в общеобразовательную школу является подготовка учителя, формирование его философской и педагогической позиции, а также методологической, дидактической, коммуникативной, методической и других компетенций. Учитель должен обладать высокой методологической, исследовательской культурой, быть готовым анализи-

ровать педагогические явления, осуществлять педагогическую деятельность на диагностической основе, использовать широкий спектр исследовательских методов, вести экспериментальную работу в школе.

Компетентностный подход олицетворяет сегодня инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом на систему компетентностей в конструировании содержания образования и систем контроля его качества. То есть в качестве показателя результативности образования на современном этапе выступают понятия «компетентность/компетенция».

Компетенция – отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке специалиста, необходимое для его качественной продуктивной деятельности в соответствующей сфере [14].

По мнению М.А. Чошанова, именно термин «**компетентность**» наиболее целесообразен для описания уровня подготовки специалиста – выпускника профессиональной школы [15].

Компетентность – это интегральное образование личности, складывающееся из комплекса компетенций, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность. То есть компетенция в данном случае будет выступать составной частью компетентности.

Теоретический анализ литературы (Елагина В.С., Зимняя И.А., Исаев В.А., Кальней В.А., Лебедев О.Е., Хуторской А.В., Чошанов М.А., Шишов С.Е.) позволил нам сформулировать положения, отражающие общую сущность компетентностного подхода – это новый способ моделирования результатов образования, где под результатами понимается определенный набор сформированных компетентностей, т.е. делается акцент не на знания, а на практико-ориентированное их преломление; умение действовать самостоятельно в неопределенной ситуации, решать проблемы в разнообразных сферах деятельности, что влечет за собой корректировку содержания образования и изменение методов обучения.

В.Н. Введенский считает, что целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегрированной харак-

теристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др. [1].

Единого подхода к определению сущности понятия «профессионально-педагогическая компетентность» нет. По нашему мнению, для более полной характеристики понятия приемлемо опираться на несколько подходов. Функционально-деятельностный подход подчеркивает значимость теоретических и практических знаний и умений педагога, необходимых для реализации практической профессиональной деятельности, аксиологический определяет ценностные аспекты деятельности педагога, личностно-деятельностный подход акцентирует внимание на значимости личностных качеств учителя в профессиональной деятельности.

В рамках нашего исследования мы опирались на определение, данное В.С. Елагиной, профессионально-педагогическая компетентность интегрирует в себе профессиональные теоретические знания, практические умения, апробированные в опыте, и профессионально значимые личностные качества [3].

Важной составляющей профессионально-педагогической компетентности является исследовательская компетентность педагога, которая обеспечивает инновационный характер профессиональной деятельности, постоянное совершенствование образовательного процесса, повышение качества обучения учащихся.

На основании анализа научной литературы нами сформулировано определение понятия «исследовательская компетентность педагога», которое мы понимаем как компонент профессионально-педагогической компетентности, интегральное личностное образование, включающее мотивационно-ценностное отношение к данному виду деятельности, систему исследовательских умений и навыков (информационно-коммуникативные, эмпирические, теоретические и методологические), которые формируются в процессе образования и проявляются в готовности продуктивно решать возникающие профессиональные проблемы, вырабатывать новое знание, совершенствовать образовательный процесс и его результативность.

Исходя из выше представленного определения, была разработана структурно-функ-

циональная модель формирования исследовательской компетентности студентов педагогического колледжа, которая может успешно функционировать и развиваться лишь при соблюдении определенных условий.

На необходимость определения оптимальных педагогических условий образовательного процесса указывает Л.С. Выготский. В работе «Развитие высших психических функций» он говорит о «необходимости заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих качеств личности» [2].

Анализ справочной литературы свидетельствует, что понятие «условие» является общенаучным.

В Словаре русского языка С.И. Ожегова «условие» понимается как: 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит [9].

В Философском энциклопедическом словаре условие определяется как то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления [13].

В психологии понятие «условие» представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [8].

В педагогической науке трактовка данного понятия во многом схожа с трактовкой, данной психологами. Полонский В.М. рассматривает условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [11].

Анализу понятия «педагогические условия» посвящены работы В.И. Андреева, С.А. Дыниной, М.В. Зверевой, Н.В. Ипполитовой, Б.В. Куприянова, А.Я. Найна, Н.С. Стерховой, Н.М. Яковлевой и др.

Найн А.Я. рассматривает педагогические условия как совокупность объективных

возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [7].

Зверева М.В. определяет педагогические условия как содержательную характеристику одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками [5].

Анализируя сущность понятия «педагогические условия», Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова дают следующие определение: «Это один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующий на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающий её эффективное функционирование и развитие» [6].

Под педагогическими условиями формирования исследовательской компетентности студентов педагогического колледжа мы понимаем компонент педагогической системы, объединяющий совокупность обстоятельств образовательной и материально-пространственной среды колледжа, оптимально воздействующей на данный процесс, обеспечивая достижение поставленной цели.

В контексте изучения проблемы формирования исследовательской компетентности студентов педагогического колледжа основными, на наш взгляд, являются следующие педагогические условия:

1) отбор образовательных технологий, ориентированных на исследовательскую деятельность студентов;

2) активизация исследовательской деятельности студентов посредством их участия в НОУ, практико-ориентированных и междисциплинарных проектах, конкурсах, работе творческих лабораторий, студенческих научно-практических конференциях, опытно-экспериментальных площадках общеобразовательных учреждений г. Миасса;

3) создание учебно-методического обеспечения педагогического колледжа, способствующего формированию исследовательской компетентности студентов;

4) разработка адекватной системы оценивания, сформированности исследовательской компетентности студентов.

Рассмотрим более подробно каждое из вышеперечисленных педагогических условий.

По определению ЮНЕСКО, педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [12].

Признаками любой педагогической технологии, как указывают Б.Б. Айсмонтас, А.Ю. Коджаспиров и Г.М. Коджаспирова, являются системность, содержательность, эффективность, экономичность, воспроизводимость, управляемость.

В педагогической науке накоплен богатый опыт использования в образовательном процессе разнообразных технологий. Рассмотрим те из них, которые, по нашему мнению, способствуют развитию исследовательских навыков, включают студентов в исследовательскую деятельность.

Технология модульного обучения обеспечивает индивидуализацию обучения по таким параметрам, как содержание обучения, темп усвоения, уровень самостоятельности, методы и способы учения, способы контроля и самоконтроля.

Отличие данной технологии от других заключается в том, что весь изучаемый материал представляется студентам в законченных самостоятельных комплексах – модулях, в рамках модуля учащимся ставится цель, указывающая на объем содержания и необходимый уровень его усвоения. В рамках модульной технологии студент преимущественно работает самостоятельно, обучаясь тем самым целеполаганию, самопланированию, самоорганизации и самоконтролю. В рамках данной технологии у студентов успешно формируется умение самостоятельно приобретать собственные знания и творчески применять их на практике, а также умение поиска, отбора, обработки, анализа и передачи информации.

Проектная технология широко распространена в практике образования и успешно способствует включению студентов в исследовательскую деятельность.

Елагина В.С., Гревцева Г.Я., Немудрая Е.Ю. рассматривают проектную технологию обучения как компонент системы продуктивного образования, который включает совокупность приемов, позволяющих стимулировать

интерес обучаемых к различным проблемам и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, обеспечивать получение конкретного результата в виде образовательного или социально-культурного продукта. Данная технология ориентирована на самостоятельное приобретение и применение новых знаний, умений, ценностных ориентаций и отношений [4].

Анализ научно-методической литературы позволяет нам выделить ряд отличительных положительных сторон проектной технологии:

1) учет личных интересов и целей учащихся при выборе темы проекта, что стимулирует их мотивацию, интерес, познавательную активность;

2) целесообразная деятельность учащегося при выполнении проекта обеспечивает развитие критического и творческого мышления, учит ориентироваться в постоянно расширяющемся информационном пространстве, совершенствует навыки самоорганизации и планирования собственной деятельности;

3) преимущество самостоятельной практической деятельности учащегося, направленной на получение внешнего результата (конкретного продукта творческой деятельности) и внутреннего (опыта деятельности в определенной области).

Технология проблемного обучения направлена на построение образовательного процесса, направленного не только на усвоение результатов научного познания и системы знаний, но и на овладение процессом получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности студента, развитие его творческих способностей.

При проблемном обучении деятельность преподавателя состоит в том, что он в процессе объяснения нового материала создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факторы и организует (проблемные ситуации) их учебно-познавательную деятельность, так что на основе анализа фактов студенты самостоятельно делают выводы и обобщения, формируют с помощью учителя определенные понятия, законы.

Проблемное обучение обеспечивает формирование теоретических (интеллектуальных) умений – анализа и синтеза, индукции и дедукции, сравнения и сопоставления, абстракции и конкретизации, классификации и

систематизации, аналогии и обобщения, теоретического моделирования и рефлексии.

Технология «портфолио» – это технология, которая может быть использована как основа индивидуального маршрута обучения.

Портфолио – система «накопительная». В образовательном процессе портфолио используется как способ накопления, систематизации, обобщения студентами разнообразных учебных материалов.

Н. Павельева по содержанию выделяет следующие виды портфолио:

а) портфолио достижений – включает результаты работы по конкретному блоку учебного материала, оформленные всеми возможными (доступными) способами;

б) рефлексивный портфолио – включает материалы по оценке/самооценке достижения целей, особенностей хода и качества результатов своей учебной работы; по анализу особенностей работы с различными источниками информации; ощущений, размышлений, впечатлений и т.д.;

в) проблемно-ориентированный портфолио – включает все материалы, отражающие цели, процесс и результат решения какой-либо конкретной проблемы;

г) портфолио для развития навыков мышления – включает материалы, отражающие процесс обучения учащегося работе на уровне анализа–синтеза–оценивания;

д) тематический портфолио – включает материалы, отражающие работу учащегося в рамках той или иной темы или модуля [10].

По нашему мнению, технология «портфолио» способствует развитию информационных умений студентов, а также выступает в качестве мотивационного фактора к учебной и исследовательской деятельности.

Интерактивные технологии предполагают построение образовательного процесса через постоянное, активное взаимодействие всех учащихся. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения.

Использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Данная технология успешно формирует комплекс коммуникативных умений, учит студентов участвовать в научном диалоге, споре, дискуссии.

Второе педагогическое условие направлено на активизацию исследовательской дея-

тельности студентов через их включение в разнообразные виды внеаудиторной творческой исследовательской деятельности в рамках деятельности творческих лабораторий и секций научного общества студентов.

Творческая лаборатория – это добровольное профессиональное объединение педагогов и студентов, заинтересованных во взаимном творчестве, изучении, разработке, обобщении материалов по заявленной тематике с целью поиска оптимальных путей развития изучаемой темы для непосредственной практической деятельности.

Творческая лаборатория создается для решения той или иной учебной задачи, позволяет активизировать деятельность преподавателей и студентов, привлечь их к совместной работе, мобилизовать творческий потенциал людей, помочь самореализоваться.

Творческая лаборатория объединяет педагогов одного или разных предметов, создается внутри одной или нескольких кафедр сроком на год или несколько лет, в зависимости от поставленных задач.

Курирование и контроль за работой творческих лабораторий осуществляет непосредственно заместитель директора колледжа по научно-методической работе.

Научное общество студентов (НОС) является добровольным объединением студентов, которые активно участвуют во внеучебной научно-прикладной и исследовательской работе под руководством преподавателей колледжа.

Основной целью организации НОС является повышение уровня научной подготовки специалистов со средним профессиональным образованием, выявление наиболее талантливых студентов, склонных к научной деятельности, для последующего обучения и пополнения научно-педагогических кадров.

Результаты творческой работы студентов и преподавателей представляются на конкурсах исследовательских работ, научно-практических конференциях.

Третье педагогическое условие предполагает создание учебно-методического обеспечения педагогического колледжа, способствующего формированию исследовательской компетентности студентов.

Творческий коллектив преподавателей колледжа успешно обогащает арсенал учебно-методических материалов, направленных на

развитие исследовательских навыков студентов. Это рекомендации по выполнению разнообразных видов самостоятельной работы (различные виды аннотирования, реферирования, подготовка докладов, работа с понятиями и др.); авторская программа по дисциплине «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов», в рамках которой студенты осваивают технологию организации и проведения психолого-педагогического исследования, учатся обобщать опыт экспериментальной работы; разнообразные виды электронных учебных пособий, расширяющих содержательный аспект преподаваемой дисциплины, обеспечивающих высокий уровень самостоятельности студентов при работе с пособием, информационный портал по организации учебно-исследовательской деятельности студентов на сайте образовательного учреждения.

Четвертое педагогическое условие предполагает разработку адекватной системы оценивания, сформированности исследовательской компетентности студентов.

В соответствии с разработанными нами критериями (мотивационно-ценностное отношение студентов к исследовательской деятельности, когнитивно-операциональные знания и умения, личностные качества педагога-исследователя) был разработан комплекс диагностических методик, обеспечивающий мониторинг процесса формирования исследовательской компетентности и выявления итогового результата.

Комплекс методик состоит из двух блоков. Первый блок – это анкетные листы для студентов, обеспечивающие диагностику мотивации студентов к исследовательской деятельности, самооценку сформированности групп умений, обеспечивающих успешность исследовательской деятельности, выявление личностных качеств, способствующих становлению личности педагога - исследователя.

Второй блок – это ряд практических, исследовательских работ и соответствующие критерии их оценки, что помогает объективно определить проблемные аспекты при формировании тех или иных исследовательских умений.

В совокупности данный комплекс обеспечивает управление процессом формирования исследовательской компетентности, выявляя качество данного процесса, а также затруднения и пути их преодоления.

Экспериментальное исследование, проведенное нами на базе Миасского педагогического колледжа, позволило нам выявить, обосновать, проверить и доказать то, что при организации оптимальных педагогических условий, обозначенных выше, в рамках среднего профессионального педагогического образования у студентов формируется исследовательская компетентность, что в современных социально-экономических условиях является основополагающей составляющей успешности в рамках профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Журнал «Педагогика», 2003. – 25 с.
- 2 Выготский, Л. С. Психология: монография. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
- 3 Елагина, В. С. Теоретико-методологические основы подготовки учителей естественнонаучных дисциплин к деятельности по реализации межпредметных связей в школе: монография. – М.: Педагогика, 2003. – 255 с.
- 4 Елагина, В. С., Гревцева, Г. Я., Немудрая, Е. Ю. Формирование педагогической компетентности студентов в условиях технологии проектного обучения // Журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2011. – № 5. – 378 с.
- 5 Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1987. – №1. – 368 с.
- 6 Ипполитова, Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // Журнал «General and Professional Education». – 2012. – №1 – 458 с.
- 7 Найд, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найд // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 44–49.
- 8 Немов, Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
- 9 Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2007. – 1200 с.
- 10 Павельева, Н. Технология портфолио в профессиональном образовании // Журнал «Новые знания». – 2011. – № 1. – 328 с.
- 11 Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

12 Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

13 Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

14 Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения: монография. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

15 Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Гревцева Г.Я., Чичиланова С.А.

***Абстракт.** В статье рассматривается вопрос важности гражданского воспитания студентов высших учебных заведений.*

***Ключевые слова:** гражданское воспитание, студенты вуза, формы воспитания.*

***Abstract.** The article deals with the importance of civil education of university students.*

***Key words:** civil education, university students*

Воспитание – один из сложных социальных процессов. Его сложность заключается в бесконечной многогранности, в постоянном взаимодействии управляемого и стихийного, осознанного и интуитивного [4].

В российской педагогике понятие «воспитание» стало употребляться в конце XVIII века, в 1806 году было включено в словарь Российской Академии. Несмотря на это, практически до середины XIX века понятие «воспитание» выступало синонимом понятия «образование».

Понятие «воспитание» всегда имело особое значение для российской культуры и педагогики. В различные периоды развития Российского государства разные цели выдвигались на первое место, менялись задачи и виды воспитания: народное, домостроевское, дворянское, религиозное, кадетское воспитание, трудовая коммуна под руководством А.С. Макаренки, семейное, общественное воспитание и т.д.

Для современного российского общества крайне важна задача воспитания молодежи на традициях прошлого, обеспечения преемственности поколений, поскольку события последних десятилетий показывают, что размытые системы ценностей, аномия, пренебрежительное отношение молодежи к ценностям старших поколений часто перерастают во взаимное непонимание, неприятие идей друг друга и последующее отчуждение [1, 2].

Особая роль в решении этих проблем отводится высшим учебным заведениям. Вузов-

ский образовательный процесс имеет две стороны – обучение и воспитание. Одна из них связана с усвоением знаний, приобретением умений и навыков профессиональной деятельности, формированием определенного набора компетенций. Обучение в вузе – важнейший период социализации и адаптации молодого человека в постоянно меняющемся обществе.

Еще недавно в качестве своей основной задачи вузы видели лишь решение проблемы качества знаний. Качество обучения – это предмет заботы ректората, деканатов, кафедр, преподавателей вузов. Оценка качества обучения в высших учебных заведениях осуществляется в виде промежуточной и итоговой аттестации, регулярного подсчета количества и качества освоенных дидактических единиц, изучения качественной успеваемости, контроля остаточных знаний студентов и т.д.

Другая сторона образовательного процесса связана с осмыслением ценности сформированных компетенций для личности, социальной группы, общества, определением их места в системе социальных отношений.

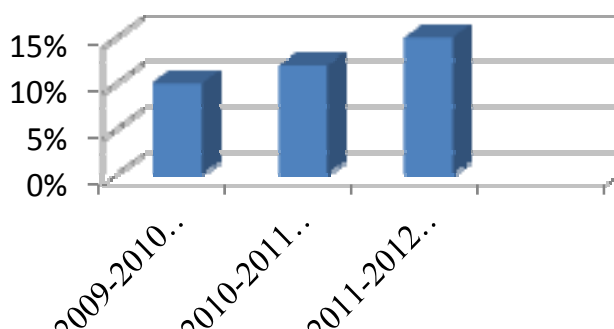
Обучение и воспитание взаимно стимулируют друг друга и связаны положительной обратной связью: улучшение обучения способствует лучшему воспитанию, и, наоборот, совершенствование воспитания приводит к повышению эффективности учёбы. Хорошо воспитанный человек, обладающий ответственностью, чувством долга, дисциплинированностью, организованностью, жадной познания, широким кругозором и гибким мыш-

рассматриваться как структурный элемент механизма воспитательного взаимодействия и средство влияния на гражданское сознание и поведение.

Гражданско-патриотическое воспитание должно быть основано на нормативно-правовой базе, регулирующей отношения между государством и молодежью, обеспечивая на практике молодежи необходимые права. К сожалению, на данный момент из-за несовершенства имеющейся нормативно-правовой базы, сложной противоречивой общественно-политической ситуации работа в этом направлении затруднена.

Молодежь – это самая активная часть населения, и российские вузы должны стать сегодня не только местом передачи знаний, но и центрами, формирующими и развивающими общественную активность молодежи, которая должна быть направлена на благо общества, созидание новой жизни.

Диаграмма 1. Изменение общественной активности студентов



В противном случае активность молодежи будет направлена на создание базы для публичных форм агрессивной самоорганизации, будет способствовать росту и распространению девиантного поведения и т.д.

Для решения возникших проблем вузам необходимо искать новые формы воспитания гражданского самосознания, гражданско-патриотического мировоззрения и патриотических чувств (ответственность, долг перед народом и государством, любовь к Родине и готовность к ее защите и т.д.), активной гражданской позиции, морально-психологических качеств гражданина и патриота. Только беседами, пусть даже и хорошо организованными, встречами нельзя воспитать гражданина-патриота. Мало только знакомить молодежь с историей и традициями страны, воспитывать у

нее положительное отношение к культурному и историческому наследию своей Родины, необходимо воспитывать готовность к участию в общественно-политической жизни, построению будущего страны.

В качестве таких форм мы считаем возможным рассматривать организацию и проведение студентами старших курсов экскурсий в вузовский музей для первокурсников. В большинстве вузов, к сожалению, о существовании музеев не знают не только студенты, но и часть преподавателей. Традиция знакомства с историей вуза, с его прошлым и настоящим должна передаваться от поколений старших студентов к младшим. И каждое поколение должно оставить свой след в истории вуза, для этого в рамках высшего учебного заведения можно провести конкурс или объявить грант (что сейчас практикуется во многих вузах и является дополнительным стимулом для студентов) «Страничка в истории вуза», предложив для исследования различную тематику:

1. Имя в истории вуза.
2. Новое лицо вуза.
3. Их трудом создавался вуз.
4. Мы гордимся своим факультетом.
5. Новые традиции вуза.
6. Вклад вуза в развитие родного края и т.д.

Подобная деятельность будет направлена на формирование и развитие традиций академии, сознательное участие в преобразованиях в вузе, воспитание корпоративной культуры студентов.

Мы живем в многонациональном мире, где каждый народ имеет свою историю, свою культуру, традиции. За последние годы в российских вузах стало обучаться все больше студентов из ближнего и дальнего зарубежья. Получив гранты на обучение, многие русские студенты также уезжают на обучение за рубеж, что приводит к необходимости формирования не только российского национального самосознания, получения знаний по проблемам патриотизма и интернационализма, но и формирования культуры межнационального общения.

Во многих челябинских вузах учатся студенты из Германии, Чехии, Монголии, Китая, Африки, Латинской Америки, Узбекистана, Казахстана и т.д. В нашей работе мы предлагаем вузам проводить Дни культуры. Иностранные студенты познакомят всех с художест-

венными произведениями, песнями, танцами своей родины; студенты челябинских вузов смогут представить материал о развитии связей (экономических, культурных, научных и др.) России в целом и нашего региона в частности с этими странами. На наш взгляд, проведение Дней культуры будет воспитывать уважение к другим народам, их обычаям и культуре, нетерпимость к расовой и национальной неприязни и т.д. Наряду с этим считаем целесообразным проведение в вузах фестиваля иностранного языка и недели русской культуры, так как гражданско-патриотическое воспитание неотделимо от художественного воспитания, способствует развитию творческой студенческой инициативы.

Гражданско-патриотическое воспитание включает также в себя формирование у молодежи политической культуры, гражданской сознательности и грамотности; умение вести дискуссию, оценивать общественное явление. Для достижения этой цели мы считаем необходимым проводить в рамках вуза дебаты, организованные кафедрами философии и политологии, истории и иностранных языков. Темы дебатов могут быть разные, например, «Мы выбираем Россию», «Будущее есть только у того государства, молодое поколение которого выбирает патриотизм» и т.д. Благодаря участию разных кафедр студенты могут представлять различные точки зрения: иностранных журналистов, представителей молодежных организаций, различных партий, поколений и т.д. По мнению студентов, подобная форма намного интереснее традиционных семинарских занятий.

Наилучший результат дают мероприятия, в которых принимают участие и студенты, и преподаватели, такие как день донора, день здоровья, «За здоровый образ жизни», спортивные соревнования и др. В данном случае гражданско-патриотическое воспитание осуществляется на конкретном примере, в процессе совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателей), обеспечивая преемственность поколений.

Учебные дисциплины и предложенные нами курсы «Основы общения», «Гражданско-патриотическое воспитание учащихся: теория и методика» будут способствовать оптимальной социализации студентов, если осуществлять интеграцию на уровне междисциплинарных

связей; раскрывать ценностный аспект знаний; расширять познавательные знания и умения до уровня овладения навыками социально-правомерного поведения в рамках социальных ролей и конкретных социально-правовых ситуациях; организовывать учащихся на основе гражданской, социально значимой деятельности при отборе наиболее эффективных методик и технологий, форм и диалоговых, активных и интерактивных методов воспитания, обучения и развития.

Выделяются три сферы, в которых осуществляется становление личности: деятельность, общение и самосознание. На протяжении всего процесса гражданской социализации студент осваивает все новые виды деятельности, выявляя личностно значимые аспекты деятельности и осваивая новые социальные роли. В числе новых видов деятельности в процессе гражданско-патриотического воспитания выступает гражданская деятельность, с которой неразрывно связано общение. Третья сфера гражданской социализации – развитие гражданского самосознания – это процесс контролируемый, определяемый постоянным приобретением гражданского опыта в условиях расширения диапазона деятельности и общения.

Главное приобретение студента – открытие своего внутреннего мира. Самоопределение, самоидентификация связаны с формированием мировоззрения, характеризующегося не столько логической системой знаний, сколько системой убеждений (отношение человека к миру, его ценностные ориентации, когнитивные и эмоционально-личностные предпосылки). В процессе изучения учебных дисциплин у студентов формируются гражданские ключевые компетенции. Выявление особенностей ведущих типов деятельности позволило рассмотреть движение деятельности как процесс развития гражданской культуры студентов, имеющий определенные этапы и рубежи, открывающий возможности направленно искать механизмы и пути воздействия на гражданско-патриотическое воспитание, содействующее социализации студентов.

Средством развития ценностного отношения к гражданско-патриотическим ценностям и мотивации гражданской деятельности являются педагогические технологии. Например, технология социального проектирования способствует приобретению гражданского

опыта, позволяет организовать должным образом деятельность по развитию культуры взаимодействия отношений в группе, коллективе, с сотрудниками различных учреждений; культуры кооперации, способов коллективной деятельности для решения общих интересов, проектирования как основы эффективной созидательной деятельности. Данная технология позволяет максимально использовать студенческое самоуправление и включить в разработку и реализацию социально значимых проектов.

Способами гражданского участия являются студенческое самоуправление, акции, а средством – реализация программы гражданско-патриотического воспитания студентов. Целенаправленная гражданская деятельность обогащает личность оправданными гражданскими действиями, формирует гражданское самосознание и гражданское «Я», усиливает гражданскую компетенцию, которая проявляется в умениях сформулировать проблемы современного общества и предложить пути их решения. Гражданская деятельность – результат наличия сложного структурного образования – совокупности гражданских качеств.

Несмотря на то, что в результате проведенных мероприятий у большинства студентов отмечаются устойчивый рост мотивации к активному межкультурному общению, самоопределению, развитию, повышению уровня творческой активности в освоении духовных ценностей национальной и в целом мировой культуры, увлеченность процессом личностного и творческого роста в процессе коллективной творческой деятельности, еще преждевременно говорить о высокой результативности гражданско-патриотического воспитания в высших учебных заведениях.

Отсутствуют целостная система гражданско-патриотического воспитания, преемственность и взаимодействие различных со-

циальных институтов, не хватает специалистов в рассматриваемой области, проблема не вызывает должного интереса в среде ученых и исследователей, слабо освещена средствами массовой информации, для большинства гражданско-патриотическое воспитание ограничивается рамками исполнения воинского долга, что значительно сужает содержание рассматриваемого явления. Дальнейшее изучение проблемы гражданско-патриотического воспитания студентов вуза может быть связано с решением этих проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Бароненко, А. С. Проблемы воспитания молодежи в современных условиях: В помощь учителю / А.С. Бароненко. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т., 2000. – 23 с.
- 2 Гудков, Л. Д. Молодежь России / Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин, Н. А. Зоркая – М.: Московская школа политических исследований, 2011. – 96 с.
- 3 Единство обучения и воспитания студентов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. – 160 с.
- 4 Караковский, В. А. Чтобы воспитание было успешным / В. А. Караковский. – М., 1979. – 95 с.
- 5 Концепция воспитания студентов Димитровградского института технологии, управления и дизайна. <http://www.ditud.ru>
- 6 Концепция воспитательной деятельности. – Челябинск, ЧГАУ, 2008. – 12 с.
- 7 Леднева, Л. Миграция выпускников вузов за рубеж – потеря для российской науки / Л. Леднева, Е. Некипелова // Человек и труд. – 2003. – № 5. – С. 23–27.
- 8 Овсянников, Л. Л. Воспитание в вузе. – www.guu.ru/files/student/doc005.doc
- 9 Эмиграционные намерения студентов. Aspirans.com/emigratioonnye-nameren

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Елагина В.С.

Абстракт. Исследовательскую компетенцию педагога следует рассматривать как один из важнейших компонентов его профессионально-педагогической компетентности. Её формирование происходит непосредственно в процессе осуществления студентами исследовательской деятельности. В статье проводится сравнительный анализ учебно- и научно-исследовательской деятельности, определяются особенности исследовательской деятельности студентов, характеризуются её функции.

Abstract. The teacher investigation competence should be considered as one of the most important components of his professional pedagogical competence. Its formation could be observed during students investigation activity. There is a comparative analysis of study and scientific activity in the article? The author also describes students research work peculiarities and characterizes its functions.

Исследовательская компетенция, на наш взгляд, является важной составляющей профессионализма учителя и выступает условием его развития и реализации готовности учителя к педагогической деятельности. Не случайно одной из задач высшего педагогического образования является подготовка будущего учителя к исследовательской деятельности. Вовлечение студентов и преподавателей в фундаментальные исследования позволит не только сохранить известные в мире российские научные школы, но и вырастить новое поколение исследователей [1].

Исследовательская компетенция является основой для развития интеллектуальных, коммуникативных, проективных умений, развивает критическое мышление, творческие способности студентов.

Обобщая различные подходы к определению сущности исследовательской компетенции, отметим, что однозначного толкования этого понятия нет.

Одни ученые [2; 3] считают, что исследовательскую компетентность следует рассматривать как составляющую профессиональной компетентности, другие [4; 5] – неотъемлемым компонентом общей и профессиональной образованности, третьи [6; 7; 8] определяют исследовательскую компетентность как совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности.

Разделяя взгляды А.В. Хуторского [9], считаем, что исследовательская компетенция носит метапредметный характер по отношению к образовательному процессу и является ключевой по отношению к педагогической деятельности учителя.

Метапредметный характер исследовательской компетенции проявляется в той совокупности обобщенных знаний и умений, а также в уровне развития интеллектуальных способностей студентов, которые позволяют им осуществлять широкий перенос сформированных методологических (исследовательских) умений на различные виды педагогической деятельности, что гарантирует успешность учителю в быстро меняющемся современном мире.

Исследовательскую компетенцию следует отнести к ключевым компетенциям, так как ее присутствие имеет определяющее, ключевое значение для профессиональной педагогической деятельности, развития педагогического мастерства и профессионализма. Наличие исследовательских знаний и умений является одной из ярких характеристик уровня профессиональной зрелости педагога.

Успешность исследовательской деятельности студентов во многом определяется личностными качествами, к которым следует отнести:

- критичность и самокритичность;
- неудовлетворенность достигнутыми результатами;
- мощный интеллект;
- выраженную способность контролировать свои действия;
- способность к нестандартному решению теоретических и экспериментальных задач;
- наблюдательность;
- честность, открытость и смелость отстаивания своих взглядов и позиций;
- собственное видение проблемы;
- самостоятельность, инициативность, ответственность и другие.

В нашем исследовании мы рассматриваем *исследовательскую компетенцию* педагога как компонент его профессионально-педагогической компетентности; как характеристику личности учителя, владеющего методологическими знаниями и умениями, технологией исследовательской деятельности и проявляющего готовность к их использованию в профессиональной деятельности.

Студенты, целенаправленно занимающиеся исследовательской деятельностью, заметно отличаются теми качествами, которые характерны для исследователя. Их характеризуют познавательная активность, желание не просто приобрести профессионально важные знания и умения, но и исследовать образовательный процесс в школе, изучить возрастные, психологические особенности учащихся, характер их взаимоотношений друг с другом, с учителями, использовать в организации учебно-познавательного процесса в школе инновационные методы и формы обучения; стремление проверять на собственном опыте педагогические новации, современные педагогические технологии, находить новую информацию из собственного опыта; особая чувствительность к проблемам; способность к дивергентному поиску решения выявленных проблем; способность к рефлексии.

Исследовательская деятельность студентов отличается от научно-исследовательской деятельности ученого, занимающегося научным исследованием.

Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, проявлениями которой являются поисковая активность и исследовательское поведение студента. В отличие от научного исследования, целью которого является производство новых знаний, решение крупных научных проблем в различных областях деятельности человека, учебно- и научно-исследовательская деятельность студентов направлена на формирование исследовательских умений и навыков как универсального способа познания окружающей действительности, развитие познавательной мотивации, приобретение знаний о методах и методиках освоения действительности, приобретение знаний, новых и значимых для студентов – будущих педагогов.

Рассматривая исследовательскую деятельность студентов как синтез учебно-иссле-

довательской и научно-исследовательской деятельности, мы вкладываем разное понимание сущности этих видов деятельности.

Так, под учебно-исследовательской деятельностью студентов мы понимаем деятельность, в результате которой они приобретают необходимые навыки творческой исследовательской деятельности. В процессе решения задач, как правило, уже разработанных в науке, студенты приобретают умения самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации, изучая и анализируя не только учебную литературу, но и дополнительную.

С целью развития информационных умений организуется работа студентов по составлению библиографических списков, написанию аннотаций, кратких рефератов, тезисов, докладов и сообщений по теме своего исследования, постановке целей и задач исследования, планированию и организации микроэкспериментов, овладению методами и методиками исследования, анализу и обобщению полученных результатов и их объяснению.

Научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается как поисковая деятельность научного характера, направленная на решение задач с неизвестным результатом.

Эта деятельность связана с анализом реального образовательного процесса, выдвижением гипотез и их экспериментальной проверкой, построением модели учебного или воспитательного процесса, выявлением педагогических условий эффективного построения образовательного процесса в школе. В результате глубокого теоретического анализа исследуемой проблемы, объяснения педагогических явлений и процессов, установления их связей и отношений, теоретического и экспериментального обоснования фактов, выявления закономерностей посредством научных методов познания студент открывает «новое знание», носящее не только субъективный характер, но и приобретающее определенную объективную теоретическую значимость, новизну для образовательной практики.

Формирование исследовательской компетенции студентов происходит непосредственно в процессе осуществления исследовательской деятельности, функциями которой являются аналитическая, ориентационная, прогностическая, информационная и моделирующая.

Аналитическая функция исследовательской деятельности проявляется в психолого-педагогическом анализе образовательного процесса на всех уровнях его структурной организации как педагогической системы. Сущность анализа заключается в том, чтобы установить причинно-следственные связи между компонентами учебно-воспитательного процесса – целью, содержанием, формами, методами, условиями, в которых он протекает, и его результатами, а также проследить влияние процесса на уровень обученности и воспитанности учащихся. Теоретический анализ педагогических процессов направлен на выявление фактов, явлений; установление состава элементов данного факта или явления; раскрытие содержания и определение роли каждого из элементов данной структуры; проникновение в процесс развития целостного явления; определение его места в образовательном процессе.

Основные требования к анализу педагогического процесса, явления или ситуации:

- 1) соответствие содержания поставленным целям;
- 2) системность, которая предполагает охват анализом не только все компоненты системы обучения и воспитания, но и всех участников учебно-воспитательного процесса;
- 3) объективность, основывающаяся только на достоверных данных, на научных методах исследования;
- 4) логичность, проявляющаяся в том, что любые проблемы образования должны анализироваться в следующей логике: признаки, указывающие на наличие проблемы; тенденции; причины тенденций; задачи деятельности педагога; система мер; необходимые условия и средства; сроки, ответственные, где и как подводятся итоги; ожидаемые результаты; прогноз будущей педагогической ситуации.

Таким образом, сущность аналитической функции состоит в том, чтобы исследовать, оценить учебно-воспитательный процесс, свою профессиональную деятельность в период педагогической практики, прогнозировать развитие ситуации и собственный стиль и стратегию поведения в данной ситуации и в результате сделать выводы, способствующие выходу на более качественный, эффективный уровень педагогической деятельности.

Ориентационная функция направлена на формирование системы представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего исследования или выполняемого действия, определение оценочных отношений к предмету исследования. Она выражается в умении студента определять направление исследовательской деятельности, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе работы, прогнозировать результаты этой работы.

Информационная функция реализуется через поиск студентами учебной, научной, мировоззренческой, нравственно-эстетической, справочной, методической информации, а также информации из различных интернет-ресурсов. Овладение знаниями, мировоззренческими и нравственными идеями является важнейшим средством формирования и развития личности студента. Не менее важным является формирование умений самостоятельной работы с информацией, включающей такие виды умений, как написать реферат, тезисы, аннотацию, рецензию, разработать план, конспект, составить библиографический список и др.

В последние годы особую актуальность приобретает владение современными информационными средствами, компьютерными технологиями. В связи с этим возникает необходимость формирования таких умений, как работа с обучающими и контролирующими программами, с цифровыми образовательными ресурсами, электронными учебными пособиями, электронной почтой, ICQ, текстовыми редакторами, электронными таблицами, моделями, тестами.

Прогностическая функция предполагает у студентов наличия умения предвидеть конечный результат исследовательской деятельности.

Умение прогнозировать, осуществляемое на научной основе, опирается на знание сущности, закономерностей и логики педагогического процесса. К прогностическим умениям следует отнести умение выдвигать гипотезы, формулировать цели и задачи предстоящего исследования, подобрать способы достижения поставленных целей, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, определение этапов педагогического исследования, распределить время, спланировать и составить алгоритм своих действий, использовать комплекс методов и методик, адекватных исследованию.

Моделирующая функция реализуется в процессе исследования объектов познания на их моделях. Построение педагогических моделей позволяет с достаточной точностью описывать реально существующие явления и процессы так, как они проходили бы в действительности. С ней проводится опытно-экспериментальная работа с целью получения информации о педагогической системе, при необходимости можно скорректировать ее структуру, внутренние связи между составляющими ее компонентами, получить достаточно устойчивые результаты, позволяющие сделать выводы и перенести результаты в образовательный процесс школы.

Таким образом, в процессе освоения студентами всех компонентов научного исследования у них формируется исследовательская компетенция, особенностями которой являются: решение нестандартных задач с помощью эвристических методов; использование различных методов исследования при решении проблемных ситуаций, встречающихся в образовательном процессе школы; возможность использовать сформированные исследовательские умения в любых педагогических ситуациях; готовность включаться в инновационные процессы школы, в результате чего у студента развиваются профессионально значимые качества учителя-исследователя; ценностное осмысление роли исследовательского поиска в педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на зна-

ниях: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация»; Москва, 1–3 апреля 2008 г. / Под. ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУВШЭ, 2008. – 39 с.

2 Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т., 1998. – 118 с.

3 Деркач, А. А., Кузьмина, Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993. – 25 с.

4 Лаптев, В. В. Научный подход к построению программ исследования качества образования / модернизации общего образования на рубеже веков: сборник научных трудов / В. В. Лаптев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 3–10.

5 Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б. С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 221 с.

6 Зеер, Э. Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентного подхода // Профессиональное образование. – 2007. – №4. – С. 9–10.

7 Талызина, Н. Ф., Печенюк, Н. Т., Хихловский, Л. Б. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 173 с.

8 Чошанов, М. А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1996. – 34 с.

9 Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как результат личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

ОЦЕНКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО СТИЛЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СТИЛЕВОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ

Иванова О.С.

Абстракт. На современном этапе развития педагогической науки актуальной является проблема эффективной организации обучения. Одним из путей повышения данного показателя является применение стилевого подхода обучения. Статья посвящена проблеме диагностики познавательного стиля учащихся лицея в условиях стилевого подхода обучения. Представлены результаты эксперимента, предложена методика определения профиля обучения с учётом психологических факторов.

Abstract. At the present stage of the development of Pedagogical Science the problem of the effective organization of training. One of the ways to increase this indicator is to use the style approach of training. The article is devoted to the problem of diagnostics of cognitive style of lyceum pupils in terms of the style approach of training. There are results of the experiment and methods of profile education definition taking psychological facts into account.

Современные подходы к образованию направлены на достижение высоких результатов с учётом личностных особенностей обучающихся. В связи с этим одним из возможных направлений развития современной педагогической науки становятся идеи стилевой педагогики. Можно предположить, что общая тенденция субъект–субъектных отношений в рамках личностно-ориентированного обучения предполагает совокупность определённых форм, методов и средств взаимодействия педагога и обучаемого. В частности, возможности учёта профильной направленности мыслительной деятельности, психотипа, стиля учения обучающихся для повышения эффективности обучения.

Основными принципами стилевой педагогики являются:

1. Учёт индивидуальных учебно-познавательных потребностей, способностей и возможностей личности в образовательной деятельности.

2. Ориентация образовательной деятельности педагога на индивидуальные особенности усвоения знаний, способы учебной деятельности, способы мыслительной деятельности обучаемого.

3. Осуществление субъект–субъектного взаимодействия с учётом особенностей учебного стиля, мыслительной деятельности и психотипа личности.

4. Обеспечение профильной направленности личности за счёт учёта её индивидуальных особенностей восприятия, мышления, психотипа.

5. Использование форм, методов и средств учебно-познавательной деятельности педагога, обеспечивающих реализацию стилевых особенностей учебно-познавательной деятельности личности.

Последние два десятилетия система школьного образования России претерпевала целый ряд реформ, данный процесс продолжается и в наше время. Проанализировав уже произошедшие и ещё планируемые изменения, мы можем сформулировать их основную цель: создать из школы не просто современную ступень образования детей, но ещё и ключевой элемент социализации личности к дальнейшей жизни в обществе. Достижению этой цели может способствовать ряд факторов, в том числе и уже сложившаяся система профилизации образования на уровне целых школ, отдельных классов, подгрупп.

Сегодня мы можем увидеть школы различного профиля, гимназии, лицеи. Это даёт широкие возможности в плане индивидуального подхода к обучению, социализации обучающихся, их подготовки к будущей профессии. Вместе с тем, такая вариативность усиливает и необходимость осознанного подхода к выбору профиля. Данный вопрос мы рассматриваем в рамках функционирования МБОУ «Лицей №13» (г. Троицк Челябинской области), в котором реализуются три профиля обучения для старшего звена: химико-биологический, физико-математический и социально-правовой.

Для учёта индивидуальных особенностей личности при профилизации мы в течение трёх лет провели ряд констатирующих экспериментов, направленных на выявление типов мышления, учебных стилей и стилей мышления учащихся профильных классов. В дальнейшем результаты суммировались, все положения статьи строятся на основании этого суммарного результата.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: тест П. Торренса «Определение функциональной асимметрии полушарий»; методика определения учебных стилей А. Грэгорка; опросник «Стиль мышления». Описание результатов каждого тестирования предваряется краткой характеристикой методики и ссылками на источники, в которых можно ознакомиться с методиками более подробно.

Этапы исследования.

I этап – определение типа мышления. Определение функциональной асимметрии полушарий по методике американского психолога П. Торренса позволяет разделить участников эксперимента по типам мышления на 4 группы: учащиеся с левополушарным мышлением; учащиеся с правополушарным мышлением; учащиеся со смешанной стратегией мышления; учащиеся с интегрированным типом мышления.

По результатам данного теста у учащихся были выявлены следующие типы мышления: 1) в классах химико-биологического профиля: смешанный или интегрированный тип мышления с преобладанием левого полушария, смешанный или интегрированный тип мышления с преобладанием правого полушария (в совокупности 80%), правополушарное мышление (20%); 2) в классах физико-матема-

тического профиля: смешанный или интегрированный тип мышления с преобладанием левого полушария, левополушарное мышление, интегрированный тип мышления (в совокупности 72%), смешанный или интегрированный тип мышления с преобладанием правого полушария, правополушарное мышление (в совокупности 28%); 3) в классах социально-правового профиля: правополушарное мышление, смешанный или интегрированный тип мышления с преобладанием правого полушария (в совокупности 86%), смешанный или интегрированный тип мышления с преобладанием левого полушария (в совокупности 14%).

II этап – определение учебного стиля. На втором этапе исследования у всех участников был определён ведущий учебный стиль при помощи методики А. Грэгорка. Данная методика предполагает определение уровня выраженности 4-х учебных стилей.

Рассмотрим их краткую характеристику [2]. Абстрактно-последовательный (АП) учебный стиль: стилю присущ академизм исследовательского плана. Его обладатель имеет развитые способности мыслительной деятельности, направленной на абстрагирование и обобщение, аналитическое и логическое рассуждение. Конкретно-последовательный (КП) учебный стиль: ученик с таким стилем отличается аккуратностью, деловыми качествами, развитым физическим восприятием времени и пространства, повышенным вниманием к деталям; придаёт большое значение фактам; имеет целенаправленное практическое мышление. Конкретно-разбросанный (КР) учебный стиль: ученик с данным стилем любит экспериментировать, не любит рутинную работу, например, заучивать слова, переделывать работу; он имеет хорошо развитую интуицию и воображение; мыслит самостоятельно, инстинктивно, импульсивно. Абстрактно-разбросанный (АР) учебный стиль: свойствен человеку коммуникабельному, социабельному, чувственному, с развитыми эмоциями, богатым воображением и гибким мышлением, стремящемуся к художественному восприятию и осмыслению, предпочитает «незаорганизованную», спонтанную деятельность.

По результатам второго тестирования учащиеся продемонстрировали следующие учебные стили: 1) в классах химико-биологического профиля: КП и АП (в совокупности 62%), КР и АР (в совокупности 38%); 2) в

классах физико-математического профиля: КП и АП (в совокупности 87%), КР и АР (в совокупности 13%); 3) в классах социально-правового профиля: АР и КР (в совокупности 76%), АП (24%).

III этап – определение стиля мышления. На данном этапе был использован опросник «Стили мышления» [1], который предполагает характеристику личности по степени выраженности каждого из 5 стилей: синтетического, идеалистического, прагматического, аналитического и реалистического. Каждый из названных стилей характеризует личность с различных точек зрения. Так как в данном исследовании нас интересует отношение личности к мыслительным процессам и познавательной деятельности, мы остановились на степени выраженности у испытуемых трёх стилей: аналитического, синтетического и реалистического.

Кратко охарактеризуем эти стили. Аналитический стиль мышления характеризуется формально-логическим, дедуктивным подходом к учебной деятельности. Учащиеся, у которых преобладает данный стиль мышления, успешно выделяют нужные детали, выявляют различия, разбивают на категории, делают выводы. Для аналитиков характерен охват всей совокупности объектов с последующим расчленением целого на части. Синтетический стиль характеризуется индуктивным, интегративным подходом к учебной деятельности. Реалистический стиль характеризуется эмпирическим подходом к учебной деятельности.

Проанализировав результаты учащихся на данном этапе, мы пришли к следующим выводам: 1) в классах химико-биологического профиля преобладают синтетический (56%) и реалистический (21%) стили мышления; 2) в классах физико-математического профиля преобладающими являются аналитический (45%) и синтетический (35%) стили; 3) в классах социально-правового профиля преобладают реалистический (50%) и синтетический (28%) стили мышления.

IV этап – анализ полученных данных, выявление закономерностей между стилем учебно-познавательной деятельности и предпочтительным профилем обучения. После получения результатов I – III этапов был проанализирован уровень успеваемости учащихся по профильным предметам (для химико-биологического профиля – химия, биология, биохимия).

мия; для физико-математического профиля – математика, физика, биофизика; для социально-правового профиля – психология, история,

обществознание). Это позволило нам выявить соотношения, обобщённые и представленные в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Зависимость между стилем учебно-познавательной деятельности обучаемых и профилем их обучения

№ п/п	Преобладающий тип мышления	Преобладающий учебный стиль	Характеристики стиля мышления	Предпочтительные профили обучения
1	Левополушарное	Абстрактно-последовательный	Аналитичность, детально-направленность, усиление, дедуктивность, рефлексивность, поле-зависимость, однозначность	Физико-математический
2	Смешанный тип мышления с преобладанием левого полушария	Абстрактно-последовательный / конкретно-последовательный	Аналитичность, синтетичность	Физико-математический, химико-биологический
3	Интегрированный тип мышления с преобладанием левого полушария	Абстрактно-последовательный	Синтетичность	Химико-биологический, физико-математический
4	Интегрированный тип мышления с преобладанием правого полушария	Конкретно-разбросанный	Синтетичность	Химико-биологический, социально-правовой
5	Смешанный тип мышления с преобладанием правого полушария	Абстрактно-разбросанный / конкретно-разбросанный	Синтетичность, реалистичность	Социально-правовой, химико-биологический
6	Правополушарное	Конкретно-разбросанный / абстрактно-разбросанный	Синтетичность, реалистичность, целостнонаправленность, уравнивание, индуктивность, импульсивность, поле-независимость, аналогичность	Социально-правовой

Данные результаты могут быть использованы при определении предрасположенности к тому или иному профилю обучения (что поможет учащимся сделать более осознанный и обоснованный выбор) и при выборе методик преподавания для групп различной профильной направленности в условиях стилевого подхода обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Алексеев, А. А., Громова, Л. А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопо-

нимание с людьми. – СПб., Экономическая школа, 1993. – 352 с.

2 Дмитриев, Г. Д. Всем сёстрам по серьгам, или Учебный стиль ученика: как с ним работать? [Текст] / Г. Д. Дмитриев // Психопедагогика и педагогическая техника. – 1998. – № 5. – С. 212 – 216.

3. Какое полушарие у Вас преобладает? [Текст] // Наука и жизнь. – 2000. – № 4. – С. 80 – 82.

4 Тулькибаева, Н. Н. Педагогика: взаимосвязь науки и практики в условиях модернизации образования [Текст]: монография / Н. Н. Тулькибаева, З. М. Большакова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2008. – 162 с.

ОСОБЕННОСТИ И ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ФИЛИАЛЕ ВУЗА

Попцов А.Н., Хаматнурова Е.Н.

Абстракт. У молодёжи, живущей в малых городах и в сельской местности, не всегда есть возможность попасть в крупные вузы, многие из них учатся в филиалах. Поступление в вуз сопровождается переходом в новую систему образования, новую социальную среду, что вызывает необходимость адаптации первокурсников к учебному процессу. В статье рассмотрены социальные, педагогические и психологические факторы, влияющие на педагогический процесс и содержание методической системы учебной адаптации первокурсников в условиях филиала вуза

Abstract. The young people living in small towns and in rural areas, do not always have the possibility to get to major universities, many of them study in the branches. Admission to the University is accompanied by the transition to a new system of education, new social environment, what causes the need for adaptation of the first-year students to the educational process. The article considers the social, pedagogical and psychological factors affecting the pedagogical process and the content of the methodological training system of the study of the adaptation of the first-year students in the conditions of a branch of the University

Для современных систем образования характерен круг проблем, к которым относятся и недостаточная доступность качественного высшего образования для широких масс населения. Особенно остро эта проблема проявляется в малых городах, удаленных от крупных образовательных центров, и связана с экономическими и социальными факторами этих регионов. Так уж сложилось, что в больших городах созданы наилучшие условия для образования: престижные вузы, высококвалифицированные преподавательские кадры, хорошо оснащённые компьютерные классы и лаборатории, обширный библиотечный фонд и т.д. А у молодёжи, живущей в малых городах, особенно в сельской местности, не всегда есть возможность попасть в центральные вузы, многие из них учатся в филиалах.

Отметим особенности периферийных филиалов:

1. Такие учебные заведения, ввиду близости расположения и небольшого конкурса, доступны в качестве высшего учебного заведения для абитуриентов из сельской местности и малых городов. Положительным является то, что выпускники именно таких филиалов охотно и массово идут работать на местные предприятия, что способствует решению кадровых вопросов при возрождении экономики регионов.

2. Общий уровень профессиональной подготовки и остротенность педагогических кадров в филиалах в целом ниже, чем в центральных вузах, а требования к качеству преподавания такие же. Чтобы выполнить аккредитационные показатели по остротен-

ности, администрация филиалов приглашает кандидатов и докторов наук ведущих вузов региона для чтения лекций. Тем самым обеспечивается высокий научный уровень изложения материала, ознакомление студентов с последними достижениями науки и техники. Но есть и отрицательные аспекты: ведущие ученые могут приезжать только эпизодически, вычитывая сразу большой объем информации по конкретной дисциплине.

3. Студенты филиалов, поступившие из отдаленных малокомплектных школ, не в состоянии за короткий промежуток времени усвоить огромный материал, прочитанный ведущими учеными. Для выхода из складывающегося положения привлекаются преподаватели филиалов, в обязанности которых входит организовать учебный процесс так, чтобы занятия были систематическими, а изучаемый на этих занятиях материал был доступен студентам, более того, способствовал их личностному и профессиональному развитию.

4. Наше исследование показывает наличие определенных трудностей в обучении физике в филиалах технического вуза: низкий проходной балл при поступлении, связанный с «демографической ямой» в стране и реформой школьного образования; изучаемый предмет не усвоен студентами на достаточно высоком уровне в рамках школьной программы, что позволило бы свободно изучать новый материал и применять его на практике с учетом требований ФГОС для высшей школы; неумение студентов правильно организовать свою самостоятельную работу; неумение использовать современные технические средства для

самообразования. Эти затруднения связаны с тем, что программы обучения вуза не учитывают уровень подготовки студента: негласно считается, что все студенты владеют начальными знаниями по физике на одном, достаточно высоком уровне.

5. Положительным фактором организации учебного процесса является малая наполняемость групп, при которой возможно более эффективное применение новых методов и технологий обучения, существуют условия для индивидуализации обучения.

Поступление в вуз (пусть даже в филиал вуза) сопровождается переходом в новую систему образования, новую социальную среду, что является делом сложным и подчас болезненным, вызывающим необходимость адаптации первокурсников к учебному процессу. Новая обстановка, новый режим, иные учебные нагрузки и требования, новые отношения, новая социальная роль, новый уровень отношений с родителями, иное отношение к себе – это далеко не полный перечень изменений, обретающих особую остроту в первый год обучения. У первокурсников происходит смена привычного образа жизни, что автоматически включает адаптационный процесс. Учебная деятельность является базисом для этого процесса. Мы придерживаемся точки зрения И.А. Зимней, которая считает, что учебной деятельностью называют «деятельность субъекта по овладению обобщёнными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателями на основе внешнего контроля и оценки, переходящие в самоконтроль и самооценку» [1, 192].

Адаптация студентов к обучению в вузе представляет собой многоуровневый процесс, который включает составные элементы социально-психологической адаптации и способствует развитию интеллектуальных и личностных возможностей студентов. В свою очередь, адаптационный процесс связан с решением целого спектра различных проблем.

Одной из центральных социально-психологических проблем процесса адаптации является освоение новой социальной роли – роли студента. Студент (от лат. *studens*) – усердно работающий, занимающийся. А в школе общие учебные умения, например умения самостоятельно добывать знания, часто бывают не сформированы. И отсюда объём-

ный комплекс как внутренних, так и внешних конфликтов, связанных с трудностями принятия и дальнейшего выполнения норм, соответствующих социальной роли студента.

Студенты-первокурсники методом проб и ошибок пытаются освоить ожидаемое от них поведение и на его основе строить дальнейшие взаимоотношения со сверстниками и преподавателями. Особое значение для продолжения обучения имеет **учебная адаптация**, которая выражается в необходимом уровне овладения *обобщёнными навыками и умениями*, в формировании необходимых качеств личности, в развитии устойчивой *положительной мотивации* к учению.

Рассмотрим *социальные, педагогические и психологические факторы*, влияющие на педагогический процесс и содержание методической системы учебной адаптации первокурсников в условиях филиалов вуза, расположенных в малых городах Российской Федерации.

Рассмотрение *социальных* факторов адаптации к учебному процессу в условиях филиала вуза необходимо начать с уточнения понятия *малый город* и выделения его особенностей. Малым называется город с населением от 10 до 100 тысяч человек. Он является достаточно комфортной средой обитания людей из-за малых размеров, но при этом имеются существенные недостатки:

- скудность городского бюджета, что является причиной отставания по уровню жизни;
- ограниченный выбор места учебы, работы;
- недостаток кадров в сфере образования.

Некоторые современные малые города – местные центры. Это своего рода мини-столицы. Они возглавляют административный район или его часть, а иногда группу административных районов. Город живёт за счёт использования ресурсов окружающей территории и обслуживания её потребностей. Естественное положение города-центра – в узле дорог, охватывающих «подшефную» территорию. С окрестными поселениями город связан регулярными автобусными маршрутами. Часто в таких городах крупные вузы открывают свои филиалы.

Филиал (от лат. *filialis* – сыновний) – обособленное подразделение юридического лица, расположенное вне места его нахожде-

ния и осуществляющее все его функции или их часть. Пермский национальный исследовательский политехнический университет (ПНИПУ) имеет три филиала в городах: Березники (БФ ПНИПУ), Лысьва (ЛФ ПНИПУ), Чайковский (ЧФ ПНИПУ).

Рассмотрим социальные условия работы филиала вуза на примере ЛФ ПНИПУ.

Лысьва – типичный малый город в Пермском крае, административный центр Лысьвенского муниципального района. Имеет статус городского поселения. Население в 2010 году составило 68714 человек. Ведущими отраслями в структуре народного хозяйства города являются машиностроение и металлообработка, легкая промышленность, промышленность по производству стройматериалов, предприятия, перерабатывающие сельскохозяйственную продукцию. За последние годы происходит снижение естественного прироста населения, в 1991г. количество родившихся равнялось количеству умерших. Большинство населения занято в промышленности и предпринимательской деятельности, сфере торговли и услуг. В Лысьве находятся 13 общеобразовательных школ, вспомогательная школа, два ПТУ, филиал педагогического училища, медицинское училище, политехнический колледж, Лысьвенский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета. Количество выпускников школ и других учебных заведений города, которые получают аттестат о среднем образовании, в 2009–2010 учебном году составило всего 842 человека.

Город расположен в непосредственной близости от пересечения автодороги областного значения Кунгур – Соликамск, связывающей восток области с краевым центром (г. Пермь), и железной дороги Чусовская – Кузино. Город имеет прямое автобусное сообщение с городами Пермь, Березовка, Горнозаводск, Гремячинск, Губаха, Кунгур, Кизел, Чусовой, Соликамск и Екатеринбург. Такое расположение позволяет принимать на обучение абитуриентов из соседних малых городов и сельской местности региона, выпускников средних школ и средних профессиональных образовательных учреждений.

ЛФ ПНИПУ имеет статус государственного учебного заведения, собственную лицензию Министерства образования РФ на пра-

во ведения образовательной деятельности в области высшего и дополнительного (послевузовского) образования. За четырнадцать лет существования Лысьвенский филиал приобрел черты современного образовательного учреждения с постоянно пополняемым библиотечным фондом и современной учебно-лабораторной базой. Сегодня в филиале учатся около 700 студентов по очной, очно-заочной (вечерней) и дневной форме обучения, среди которых количество иногородних студентов составляет почти 60%.

Лысьвенский филиал реализует систему непрерывного обучения, которая призвана поддерживать интеллектуальный и профессиональный уровень граждан в течение всего периода их трудовой деятельности. Система включает довузовское обучение (лицей, подготовительные курсы в вуз), среднее профессиональное и высшее образование в различных формах, краткосрочные курсы повышения квалификации руководителей, специалистов и служащих и программы профессиональной переподготовки специалистов, имеющих высшее или среднее профессиональное образование. Главнейшей своей задачей коллектив ЛФ ПНИПУ считает повышение качества подготовки специалистов с ориентацией на завтрашние потребности города и региона.

Положительные педагогические отличительные особенности обучения в условиях филиала вуза:

1) малые учебные группы. Студенты обучаются не потоками, как в головном вузе, а в небольших группах. Это облегчает работу и преподавателям, и студентам, дает возможность индивидуализировать обучение. Преподаватель имеет возможность оперативно и объективно отслеживать успеваемость и восприимчивость каждого студента и может гибко изменять форму и содержание материала в рамках курса;

2) многообразие форм внеаудиторной подготовки студентов: научные конференции и семинары позволяют студентам включаться в научную работу, углубленно изучать специальную литературу, развивать навыки публичных выступлений; научно-исследовательские проектные работы в рамках лабораторий;

3) повышенное внимание к информационным технологиям: широкое использование в обучении преподавателями (лекции с мультимедиа сопровождением, учебные ви-

деофильмы и тренинговые компьютерные программы, интернет-лекции ведущих преподавателей ПНИПУ, виртуальные лабораторные работы и т.п.) и студентами;

4) использование дистанционных технологий обучения: передача студентам учебно-методических материалов на электронных носителях через локальную сеть и интернет, контролирующее и обучающее тестирование по некоторым предметам, доступ к электронной библиотеке филиала.

Отрицательные педагогические особенности обучения в условиях филиала вуза:

1) низкий проходной балл при поступлении, а следовательно, недостаточный уровень начальной подготовки студентов первого курса для получения качественного высшего образования. Документы подают в основном те, кто не прошел на бюджетные места в головном вузе. Так, средний балл по физике в 2009 году составил 44,2 балла, а в 2010 году всего - 41,4 балла;

2) недостаточный уровень усвоения предметов школьной программы, необходимый для успешного обучения в вузе. Несформированность общих учебных умений. Особенно это заметно при изучении курса «Физика»: неумение производить расчеты, строить графики, проводить эксперимент и т.д. Это объясняется недостатком педагогических кадров в школах города и района, а также перегрузкой учителей;

3) недостаточное умение студентов использовать имеющиеся учебно-методические материалы при аудиторной и самостоятельной работе, неумение в тексте выделить главное, составить конспект;

4) несформированность фундаментальных физических понятий, которые должны быть усвоены в средней школе, фрагментарность сформированной в сознании современной физической картины мира;

5) эпизодичность работы ведущих преподавателей из головного вуза, что не позволяет равномерно распределить нагрузку по читаемому ими предмету и спланировать равномерную самостоятельную работу студентов.

Психологические факторы работы периферийных филиалов вузов в научных исследованиях рассмотрены недостаточно. Некоторые типичные особенности работы филиала педагогического вуза можно увидеть в диссертационном исследовании Ф.А. Бабаевой [2]. От-

метим, что многие положительные и отрицательные особенности являются типичными для данного вида учебных заведений. Рассмотрим их.

Рассмотрим *положительные* психологические отличительные особенности обучения в условиях филиала вуза:

– с каждой группой активно работает куратор, который отслеживает уровень посещаемости и успеваемости каждого студента своей группы, проводит с группой тематические семинары по вопросам карьерного развития и профессиональной подготовки, творческие и развлекательные вечера и мероприятия;

– система «обратной связи» с родителями студента: учебная часть университета тщательно отслеживает все этапы освоения студентом учебного плана и регулярно сообщает родителям информацию об уровне посещаемости и успеваемости.

Наряду с положительными, можно отметить и *отрицательные* психологические факторы:

– студент филиала не чувствует себя студентом крупного вуза;

– проживание в домашних условиях не позволяет осознать себя самостоятельной личностью.

Среди психолого-педагогических факторов, влияющих на успешность процесса учебной адаптации первокурсников, особое место занимает комплекс профессиональных способностей вузовского преподавателя.

Сегодня происходит снижение роли преподавателя как единственного «держателя» научных знаний и растет его роль как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации.

Деятельность преподавателя вуза более разнообразна, чем труд учителя средней школы, кроме педагогической, она включает в себя и научно-исследовательскую сторону, которая также требует наличия специальных способностей.

В настоящее время в вузах, особенно в их филиалах, существует проблема привлечения к учебному процессу высококвалифицированных педагогических кадров. Однако некоторые предметы и спецкурсы в вузах читают ведущие специалисты промышленных предприятий, часто имеющие степени кандидатов и докторов наук, но не владеющие педагогическими навыками и умениями. Не владея

даже элементарными педагогическими знаниями, квалифицированный специалист в научной области, соответствующей преподаваемой учебной дисциплине, приходит к студентам как к своим коллегам, стремясь лишь поразить их своей эрудицией, не учитывая особенности вузовского учебного процесса, сформированности мышления и психологию студентов.

Для решения этой проблемы в вузах и филиалах создают факультеты подготовки научно-педагогических кадров, организуют изучение психолого-педагогических и методических дисциплин в аспирантуре, на кафедральных методических учебных, методических советах. В периферийных филиалах для работы часто привлекают ведущих учителей школ города, которые впоследствии занимаются научной работой, получают ученую степень и становятся квалифицированными вузовскими преподавателями.

Рассмотренные социальные, педагогические и психологические особенности и факторы работы филиалов, расположенных в малых городах, обуславливают потребность в создании методической системы учебной адаптации первокурсников в условиях филиалов вуза, потребность в разработке форм и способов обучения, отличных от применяемых в крупных вузах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – Изд. 2-ое, доп., испр. и перераб. – М.: Издат-я корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

2 Бабаева, Ф. А. Технология обучения математическому анализу студентов филиала педагогического вуза (на примере КФ НГПУ): автореф. дисс. ...канд. техн. наук. – Новосибирск, 2006. – 22 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПОНЯТИЕ, ОСОБЕННОСТИ, УЧЕТ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Тропникова Н.П.

***Абстракт.** Статья посвящена профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения. В ней раскрываются основные понятия, особенности, учет в процессе становления готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов.*

***Abstract.** The article is devoted to vocational and educational training of the teacher. It reveals the basic concepts, especially the account in the process of becoming ready for professional self-development of future teachers.*

Изменения в профессиональном образовании во многом зависят от эффективности развития системы подготовки специалистов для профессионально-образовательной сферы, которые способны организовать и осуществлять необходимую общетехнологическую и специальную профессиональную подготовку по актуальным направлениям и профессиям. Задачи подготовки таких специалистов – педагогов профессионального обучения совместно с задачей формирования общественно значимой личности, способной к профессиональному саморазвитию, призвана решать система профессионально-педагогического образования (ППО).

Современная ориентация системы ППО на раскрытие потенциала человека предъявляет высокие требования к личности и деятель-

ности педагога как к ведущему источнику социализации, профессионализации, профессионального развития и саморазвития будущих специалистов.

В научной литературе, касающейся проблем педагогического образования, термин «профессионально-педагогическая деятельность» употребляется и в части подготовки школьного учителя, и в части подготовки педагога профессионального обучения. По определению В.А. Сластенина, данная деятельность осуществляется как вид социальной деятельности, создающей условия для развития личности и обеспечивающей усвоение подрастающим поколением культуры и опыта человечества, готовность личности к выполнению определенных социальных ролей в определенном обществе [7]. Более конкретное на-

полнение данного понятия дано З.М. Большаковой: «Профессионально-педагогическая деятельность – это особый вид профессиональной творческой деятельности педагога, направленной на передачу социокультурного опыта детям посредством образования и создания условий для их развития» [1].

Данные определения позволяют отнести педагогическую деятельность к профессиональной, сосуществующей в обществе наравне с другими видами деятельности: профессиональной юридической, профессиональной медицинской, профессиональной экономической и др. Для осуществления перечисленных видов деятельности необходимо получение соответствующего профессионального образования, например юридического, медицинского, экономического и др. Аналогично образование, направленное на подготовку учителя и реализуемое в педагогических вузах, как правило, называют педагогическим. Однако, в отличие от данной логики, для передачи этого смысла употребляют также термин «профессионально-педагогическое образование» (профессиональное педагогическое). Он совпадает с названием исследуемого нами самостоятельного вида образования – профессионально-педагогического, в рамках которого осуществляется подготовка педагогов профессионального обучения, что приводит к недопустимому смешению двух совершенно разных по смыслу понятий.

Проведенное рассмотрение систем педагогического и профессионально-педагогического образования с позиции общественного предназначения их выпускников для реализации соответствующей профессиональной деятельности позволяет еще раз подчеркнуть отличие данных образовательных систем, заключающееся в следующем.

Система педагогического образования (в понимании В.А. Сластенина, профессионального педагогического или профессионально-педагогического) направлена на подготовку учителей для профессиональной педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам в системе общего среднего образования (предметная область – общеобразовательные дисциплины).

Система профессионально-педагогического образования готовит педагогов профессионального обучения для профессиональной профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии преимущественно

в системе начального профессионального образования (предметная область – профессия).

С целью обеспечения четкости изложения и недопустимости смешивания понятий мы в данной работе их дифференцируем:

- система профессионального педагогического образования направлена на подготовку учителей для осуществления педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам;

- система профессионально-педагогического образования направлена на подготовку педагогов профессионального обучения для осуществления профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии.

Рассматривая профессионально-педагогическую деятельность как деятельность интегративную, учитывающую, по мнению В.А. Федорова [9], взаимодействие в процессе труда различных знаний и умений: психолого-педагогических, специальных отраслевых и производственно-технологических, – нами обращается внимание на ее особенности, связанные с интеграцией ряда ее компонентов. Мы полагаем, что интеграция, отмеченная в ряде работ [8, 10] как условие оптимизации обучения, как процесс и результат развития, становления и формирования человека в условиях специально организованной, целенаправленной интегративно-педагогической деятельности, позволяет наиболее веско выделить уникальность профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения. В чем же состоит уникальность профессионально-педагогической деятельности?

Во-первых, профессионально-педагогическая деятельность интегрирует в себе определенные составляющие двух мега-деятельностей – деятельности по производству человека и деятельности по производству средств его существования. Педагог профессионального обучения должен не только уметь обучать, но и владеть определенным видом профессиональной деятельности. Бинарность деятельности педагога профессионального обучения позволяет выделить двоякость ее объекта. Данный объект образует, «...с одной стороны – предметы и средства производительного труда...с другой стороны – учащийся, который должен стать специалистом» [6]. Это накладывает особый отпечаток на деятельность педагога профессионального обучения в целом и характер использования педагогических

средств в частности. Например, в деятельности педагога профессионального обучения есть такие виды работ, которые присущи только ему и редко встречаются у учителей: среди 90 видов работ преподавателя (учителя) 20 характерны только для педагога профессионального обучения. К числу специфических видов работ педагога профессионального обучения относятся разработка производственно-технической и инструкционно-технологической документации, эксплуатация и обслуживание учебного оборудования, освоение новых образцов техники и т.д. [3].

Многоаспектность профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения проявляется в ее направленности не только на усвоение студентами профессиональных знаний и способов деятельности, но и на профессиональное развитие, саморазвитие и становление личности профессионала, на построение отношений в студенческой группе, создающих условия для реализации данных целей, на создание образовательной и развивающей среды и т.д.

Специфика профессионально-педагогической деятельности в сравнении с производственной деятельностью проявляется также в её духовном характере и своеобразии всех её компонентов [4].

Сравнительный анализ структуры показывает, что педагог профессионального обучения имеет дело с высшей ценностью – личностью студента, который является субъектом своей собственной деятельности по профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию, самообучению: без обращения к её внутренним силам, потенциям, потребностям педагогический процесс не может быть эффективным. Успешность реализации такой достаточно сложной профессионально-педагогической деятельности будет зависеть от личностного потенциала педагога, от его готовности к постоянному профессиональному саморазвитию.

Во-вторых, уникальность профессионально-педагогической деятельности заключается в том, что в деятельности педагога профессионального обучения теория и практика составляют нераздельное единство, которое охватывает не только образовательное пространство обучающихся, но и их профессиональное пространство. Чтобы показать специфику данной взаимосвязи, следует сравнить организацию образовательного пространства в

общеобразовательной школе с организацией образовательного пространства в профессиональном образовательном учреждении.

В образовательном пространстве общеобразовательной школы ученик получает общее образование, и его связь с будущей профессией носит, как правило, опосредованно-вероятностный характер. В лучшем случае он выбирает профессию, в худшем – вообще не задумывается над выбором. В любом случае ученик имеет лишь теоретическое абстрактное представление о профессии. Оно чаще всего не соотносится с реальными возможностями самого субъекта. Тем самым выбор как субъектный процесс теряет свой изначально заданный смысл. Такого рода представление может поверхностно отражать реалии самой выбираемой профессии. В итоге выбирается не профессия, а харизматический ореол, окутывающий эту профессию. Поэтому среди учащихся такой большой процент желающих стать бизнесменами и госслужащими. Миссия общеобразовательной школы – теоретическая (абстрактная) подготовка к жизни, латентная подготовка к будущей профессиональной деятельности вообще.

Миссия профессионального образовательного учреждения заключается в практической (конкретной) подготовке к определенной профессии. Обучающийся профессионального образовательного учреждения включен в свою будущую профессию и вовлечен в учебно-профессиональную деятельность. Осуществление профессионально-педагогической деятельности предусматривает готовность одновременно и к теоретическому, и к практическому (производственному) обучению не по одной дисциплине и даже не по нескольким, а в целом по специальности (аспектно) и по циклам профессиональных дисциплин, детерминированных конкретной профессиональной деятельностью в определенной отрасли производства. Акцент делается не на учебном предмете, а на предъявляемых отраслью профессионально-квалификационных требованиях к рабочему (специалисту), которые затем трансформируются в предметную структуру общепрофессионального и специального циклов учебного плана и наполняют содержанием каждый учебный предмет [2]. В процессе взаимосвязи теоретического и практического обучения происходит становление личности, ее образование, социализация и профессиона-

лизация. Это порождает надобность в интеграции теоретических и практических составляющих в ходе осуществления профессионально-образовательного процесса. В свою очередь, данное обстоятельство вызывает потребность в подобной интеграции в деятельности педагога профессионального обучения, которая должна обеспечивать обучающимся синкретическое, теоретико-практическое освоение действительности. Но это возможно лишь при условии, когда теоретическое усвоение учебного материала будет соотноситься с формированием у обучающихся специфических способов проектирования, реконструкции и преобразования действительности, в том числе и преобразования самого себя, профессионального саморазвития.

В-третьих, профессионально-педагогическая деятельность осуществляется в условиях предельно высоких скоростей социализации (при одновременной профессионализации) личности: социализирующий потенциал профессиональной школы неизмеримо выше потенциала общеобразовательной школы. Одним из критериев социализирующей личности является успешность ее профессионального развития, саморазвития [8].

В-четвертых, специфична структура профессионально-педагогической деятельности, в которую входят учебно-профессиональная, научно-исследовательская, образовательно-проектировочная, организационно-технологическая деятельности и обучение рабочей профессии. Ведущим видом деятельности педагога профессионального обучения, как считают И.В. Осипова, О.В. Тарасюк [5], является творческая, инновационная профессионально-педагогическая деятельность, включающая изучение рынка труда, специфики и перспектив развития предприятия, на основе чего создаются проект содержательного блока учебного процесса (профессиональная характеристика специалиста, учебно-программная документация и т.д.) и проект процессуального блока (индивидуализированные деятельностно-ориентированные методики обучения, комплексные дидактические средства). Данный вид деятельности, безусловно, связан с постоянным профессиональным саморазвитием педагога и владением инструментарием осуществления педагогического содействия по формированию готовности к профессиональному саморазвитию у обучающихся.

В-пятых, уникально содержание профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения, которое отражает овладение профессией как относительно постоянным видом трудовой деятельности, характеризуемым, в частности, специальными знаниями и умениями, а также способами и характером взаимодействия человека с теми или иными технологиями, в том числе и технологией педагогического содействия профессиональному саморазвитию. Очевидно, что для успешности такой трудовой деятельности человеку требуется получить определенную подготовку, предусматривающую осуществление разных видов профессионально-педагогической деятельности: педагогической, специальной отраслевой и производственно-технологической. Кроме того, производственно-технологический компонент такой деятельности определяет еще одну специфическую особенность подготовки педагога профессионального обучения – обязательное получение профессии [9].

Таким образом, конкретизация особенностей профессионально-педагогической деятельности позволяет заключить, что данный вид деятельности:

1) осуществляется при наличии специального профессионально-педагогического образования;

2) интегрирует в себе педагогическую деятельность, связанную с научением этой деятельности будущих педагогов профессионального обучения, и производственную деятельность, направленную на обучение их профессии;

3) предусматривает готовность одновременно и к теоретическому, и к производственному обучению в целом по специальности в определенной отрасли производства с учетом предъявляемых отраслью профессионально-квалификационных требований к рабочему (специалисту);

4) имеет сложную структуру, включающую учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную, организационно-технологическую деятельности, творческую, инновационную деятельности и обучение рабочей профессии, которые можно сгруппировать в педагогические, специальные отраслевые и производственно-технологические виды профессионально-педагогической деятельности;

5) обеспечивает профессионализацию, социализацию и профессиональное саморазвитие личности как самого педагога, так и обучающегося – будущего специалиста, находящихся в едином образовательном и профессиональном пространстве.

Выделенные особенности, уникальность профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения, предусматривающие определенные виды действий по производству человека в профессии, позволяют подчеркнуть, что без постоянной работы над собой, готовности к постоянному профессиональному саморазвитию освоение данной деятельности будет проблематично и неэффективно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Большакова, З. М. Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности [Текст]: автореф. дис. ...докт. пед. наук / З. М. Большакова. – Екатеринбург, 2000. – 37 с.
- 2 Герцог, Г. А., Гнатышина, Е. А. Особенности подготовки профессионально-педагогических кадров на современном этапе общественного развития // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. – Вып. 1 (42). – С. 41–53.
- 3 Дидактические основы подготовки инженеров-педагогов [Текст]: учеб. пособие / под ред. П. Ф. Кубрушко, В. П. Косырева. – Екатеринбург, 1997. – 200 с.
- 4 Никитина, Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности [Текст]: учеб. пособие для студ. учреждений среднего профессионального образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
- 5 Осипова, И. В., Тарасюк, О. В. К вопросу о профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. – Вып. 1 (44). – С. 26–39.
- 6 Профессионально-педагогическая компетентность будущего мастера профессионального обучения [Текст] / В. В. Евдокимов, Т. В. Исполатова, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. – М., 2005. – 156 с.
- 7 Сластенин, В. А. Профессиональное саморазвитие учителя [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №2. – С. 3–12.
- 8 Теория и практика профессионально-педагогического образования [Текст]: коллектив. монография / под ред. Г. М. Романцева: В 2 т. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. – Т. 1. – С. 190–191.
- 9 Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика [Текст] / В. А. Федоров. – Екатеринбург, 2001. – 330 с.
- 10 Чапаев, Н. К. Введение в курс «Философия и история образования»: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 280 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

Тулькибаева Н.Н., Большакова З.М.

***Абстракт.** В статье рассматриваются проблемы модернизации педагогического образования в России. Раскрываются условия системных механизмов управления изменениями в педагогическом образовании.*

***Abstract.** The problems of modernization of teacher education in Russia. Disclosed terms of system management tools change-mi in teacher education.*

Модернизация педагогического образования определяет изменения в одной из сфер жизнедеятельности страны. При этом необходимо принять позицию изменения самого человека и видения желаемых изменений качества жизни российского общества. Гражданское общество приобретает новые качества через появление активной личности, способной

принимать участие в достойной оценке реальности и системном изменении существующей действительности.

Одним из условий системных механизмов управления изменениями в педагогическом образовании является анализ результатов дискуссии общественности по педагогическим проблемам.

Успех такого анализа обеспечивается рядом обстоятельств.

1. Необходимо развести понятия «тенденции развития педагогического образования» и «вызов к системе педагогического образования».

2. *Постепенное принятие* предложений по обновлению содержания педагогического образования, которые не вызывают возражений (обновление *системы подготовки* педагогов; *системы повышения* квалификации учителей; *создание стимулов*, поддерживающих постоянно высокий уровень квалификации работающих учителей). Затем выделяются механизмы их реализации. При этом сразу ставится под сомнение статус педагога с непедагогическим образованием.

3. Определить местом подготовки учителя *педагогические вузы, центры, педагогические факультеты* классических университетов. Как можно обновить систему подготовки педагогов, если их готовят непедагогические вузы (центры) или факультеты? Тем самым снимается дискуссия полного искоренения педагогических вузов.

4. Существующую *систему* педагогического образования можно *совершенствовать*, усилив в ней психолого-педагогическую и практическую составляющие, повышая престиж и ответственность психолого-педагогических кафедр.

5. Уточнить *предназначение диплома* вуза: позволяющий продолжить образование на более высоком уровне и заявить себя на получение сертификата, дающего право на осуществление профессиональной деятельности.

Реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» возможна только при обеспечении школы кадрами с педагогическим образованием. Сертификат на педагогическую деятельность может быть получен человеком только с педагогическим образованием.

1. Если утверждать, что *качество* подготовки педагога определяется уровнем интеграции российской системы педагогического образования в международное образовательное пространство, то названную *интеграцию* осуществить.

2. Изучить проблему *влияния* трудоустройства людей с непедагогическим образованием на качество работы общеобразовательной школы.

3. *Выявлять и устранять* значимые *несоответствия* в конкретных педагогических вузах, определять их причины и находить возможности их устранения.

4. Определить *статус* бакалавра и магистра в общеобразовательной школе.

Другим условием системных механизмов управления изменениями в педагогическом образовании является связь педагогической науки и педагогической деятельности. Наука обосновывает дифференциацию *содержания* педагогического образования при многоуровневом подходе; определяет *соотношение* теоретических и практических знаний для каждого уровня (бакалавр, в большей степени, осознает теоретические знания через практические; магистр овладевает методологией педагогических знаний и педагогической деятельности); формулирует *критерии оценки возможностей* разноплановых педагогических парадигм (философское осмысление самой научной и практической деятельности; психолого-педагогических подходов в познании субъектов и процесса; логико-педагогические возможности управления процессом формирования компетенций); определяет подходы к интеграции педагогического образования на основе реализации социальных функций педагогики. При этом педагогическая практика выступает весомым критерием оценки педагогических средств, инновационных технологий воспитания и обучения.

Явление дифференциации в педагогическом образовании обеспечивает проникновение в сущность конкретного процесса. Противоположное явление – интеграция – направлено на усиление методологической функции педагогики: видение общего, которое обеспечивает в познании движение от общего к частному.

В процессе реализации многоуровневого педагогического образования систематически возникает необходимость прогнозирования предстоящих изменений. Эти изменения могут носить как тактический характер, так и стратегический.

В первую очередь необходимо найти возможности решения проблемы взаимосвязи педагогической науки и педагогической практики на уровне методологии науки и методологии практики. До настоящего времени мало или почти совсем не уделялось внимание методологии педагогической деятельности. Переносить закономерности методологии педа-

гогической науки на методологию педагогической практики глубоко ошибочно. Оценка функций педагогической науки и педагогической практики на уровне их методологии показала наличие большого количества их отличий. Понять принципиальную особенность функций науки и практики возможно на методологическом уровне. Методологический уровень функций педагогической теории и практики позволит решить проблему взаимовлияния науки и практики.

Совершенствование образовательного процесса может быть осуществлено через совершенствование различных его элементов. Фундаментальное изменение содержания образовательного процесса возможно, если будет выделен его ведущий элемент. Только установление закономерности изменения выделенного ведущего элемента позволит реализовать существенные изменения, связанные с многоплановым анализом этого элемента образовательного процесса, и установить изменения самих его функций. Например, сущность образовательного процесса определяется отношениями его субъектов. Если проследить характер отношений главных субъектов образовательного процесса и парадигм образования, то это выглядит так:

Обучающийся	Обучающий	Отношения	Тип обучения
объект	субъект	о – с	традиционное
субъект	субъект	с – с	инновационное (учителя-новаторы)
личность	субъект	л – с	лично-ностно развивающее
личность	личность	л – л	стилевое

Изменения типов (парадигм) обучения необходимо систематически отслеживать. Обнаруживаемые изменения типов обучения можно использовать для прогнозирования дальнейших изменений, тем самым опережающе развивать педагогические технологии. В методических рекомендациях для учителей необходимо выстраивать и обосновывать четкую связь педагогической науки и педагогической практики. Практическая деятельность учителя подкрепляется научными положениями, тем самым реализуется и обратное движение – связь педагогической практики и науки.

Сформированная зависимость изменений выступает основанием для определения содержания дидактических средств на каждой ступени многоуровневой педагогической системы образования в реализации определенной парадигмы.

Содержание российского образования изменяется в процессе преодоления зон кризиса. К основным зонам кризиса сегодняшнего дня относим:

- осознание содержания образования с позиций ФГОС;
- непонимание сущности целеполагания при реализации образовательной парадигмы в рамках ФГОС;
- методологическое обоснование соотношения между проектировочной деятельностью по разрешению дидактических проблем и результатами экспериментальной работы;
- непонимание того, что педагогическая наука не обладает точными методами решения педагогических задач.

КЕРЕИТЫ В ЭТНОГЕНЕЗЕ ТЮРКСКИХ НАРОДОВ

Абиль Е.А.,

проректор по научной работе и зарубежным связям
Костанайского государственного педагогического института,
доктор исторических наук, профессор



Абстракт. Рассматривается роль средневековых кереитов в этногенезе современных тюркоязычных народов Евразии. Миграционные и этнические процессы на территории Евразии привели к инкорпорации отдельных групп кереитов в состав различных тюркских народов, при этом вполне отчетливо выделяются несколько территориально обособленных групп – в Могулистане, Центральном Казахстане и Сибири, послуживших исходными пунктами для дальнейших миграций кереев в различных направлениях.

Ключевые слова: кереит, этногенез, тюрки, монголы.

Abstract. The article discusses the role of the medieval Kerayit in the ethnogenesis of modern Turkic peoples of Eurasia. Immigration and ethnic processes in Eurasia led to the incorporation of separate groups Kerayit of the different Turkic peoples, while distinguished several quite distinct geographically isolated groups – Mogulistan, Central Kazakhstan and Siberia, was the starting point for migrations of Kerey in different directions.

Введение. Одна из актуальных проблем средневековой истории Казахстана – проблема этногенеза этнических образований, предшествовавших появлению на исторической сцене казахов и в значительной мере послуживших основой формирования казахского этноса. Одно из таких образований – кереиты, создавшие собственное государство и сыгравшие значительную роль в создании Монгольской империи. Вместе с тем, проблема ранней истории кереитов, их этнической принадлежности и влияния на этногенез современных народов Евразии до сих пор не нашла должного решения.

Описание и результаты исследования. Основой данного исследования стала эмпирическая база, собранная в результате анализа письменных источников и родоплеменных структур тюркоязычных этносов, исследованных в работах Р. Кузеева, М. Муканова, А. Каюмова, С. Атаниязова, В. Трепавлова, М. Чертыкова. На основе структурного анализа и сравнительно-исторического метода сделаны выводы о месте компонентов «керей», «гирей», «кереит» в структуре ряда тюркоязычных этносов.

Обсуждение. Значительные группы кереитов после завоеваний Чингисхана отдельными группами вошли в состав различных тюркских народов. По мнению В.В. Вострова и Н.А. Аманжолова, часть кереитов устремилась на запад, вплоть до Волги, где они сохранили свой этноним «кереит» и вошли позднее под этим названием в состав узбеков, киргизов,

а небольшая группа – в состав казахов. Этноним *кереит* (*кереид*, *кириет*, *кирийет*) зафиксирован также в топонимии причерноморских степей. Другая часть кереитов осталась в Северном Казахстане и влилась в Средний жуз казахов под названием *керей* (*кара-керей*, *абак-керей*), утратив окончание *-ит* в прежнем этнониме. На наш взгляд, эта схема построена с учетом имеющихся материалов и выглядит убедительно. Прямыми потомками могулистанских кереитов можно признать кыргызский род герей племени доолос.

Группы кереитов есть и среди башкир. Это род гэрэй, к нему примыкают роды карагай, санкем, бушман и суун. Башкирский этнолог Р. Кузеев объясняет появление этнонимов *гэрэй* (*гэрэй-кыпсак*), *гэрэ* – у башкир, *герей* – у крымских татар частичной миграцией кереев на запад. На основании сравнения родовых гербов-тамг он считает, что в составе Золотой Орды кереиты и керей имели определенные контакты с кунгратами.

Совершенно естественно предположить в этой ситуации тесные контакты между кунгратами и кереитами, связанными участием в монгольских походах, еще свежими воспоминаниями об оставшихся далеко на востоке племенных землях. «В этом, на наш взгляд, основная причина сочетания кыпчакских, кунгратских и керейских (или кереитских) этнонимов в одних и тех же образованиях, а также сходства тамг, казалось бы, между различными образованиями», – отмечает Р. Кузеев [1]. В пестроте и сложности кыпчакских призна-

ков достаточно четко просматривается сходство тамг (и этнонимов) башкирского рода гэрэй-кыпчак, казахского – кара-гирей и керей.

Отметим, что, по данным башкирских шежире, термин «керей» фиксируется в устье р. Уфы, где располагалась ставка правителя конфедерации кунграт-кыпчаков – г. Тура-Тау. В частности, в шежире юмран-табынских башкир говорится о Гирей-хане, жившем в устье р.Уфы [2]. В башкирской летописи, проанализированной Д. Соколовым, говорится о дворце Кирей-хана «на горе на кургане», который исследователь ассоциирует с городом Туратау в устье Уфы [3]. Вместе с тем, легендарный Керей-хан башкир твердо связывается с кунгратской конфедерацией. Так, в башкирских родословных есть упоминание о том, что Туратау был ставкой конгратов: «около города Уфы, на реке Белой...была крепость Кунграт, жители оттуда переселились в Ургенч...на реке Белой есть гора Тура-Тау. Тура – это имя кунгратского хана» [4].

Интересен родовой состав гэрэй-кыпсаков: арсланбек, асылбек, вахан, кабыкканат, кэстэй, мукай, мурсэй, нигмат, тау, тизэ, туйгун, туйзе, умрэш, шаухияк. Особый интерес вызывает род арсланбек, совпадающий с именем мифического предка казахских кереев – Арыстанбека, сына Керей-батыра, что позволяет предполагать прямую генетическую связь башкирских гэрэй-кыпсаков и казахских кереев.

Итак, появление гэрэй-кыпсаков тесно связано с этническими процессами в Золотой Орде в XIII – начале XIV вв. Башкиры этих родов являются потомками кыпчаков Дешт-и-Кипчака, смешавшихся с керейями и кунгратами. Находясь, возможно, в числе подвластных кунгратам племен, они восприняли от них некоторые этнонимы и тамги.

Кроме гэрэй-кыпсаков в состав башкирского народа входит самостоятельное племя гэрэ, формирование которого также можно связать с керейскими миграциями. По преданиям самих гэрэ, миграция этого племени в Приуралье из Западной Сибири произошла одновременно с кыпчаками. Сначала они расселились на р.Белой. Позднее, в конце XIV–XV вв., часть племени углубилась в забельские леса. С этим связывается разделение племени на две части – идель-гэрэ (живущие на р.Белой) с родами ак тубэтэй, зайнулла, муйтэн, мути́н, муксин, махмут, тояк, хасан и урман-гэрэ (живущие в лесах) с родами алдар, байгилде, балтач,

балткы, башкурт, габидулла, даят, казанкешесе, канкилде, кильделяр, кулмамет, култами, кушык гэрэ, тауш, ташбулат, типтяр, туйкеш, тукбирде, хайдар, шадырбай, янбуса.

Род керейт фиксируется и среди узбеков Бухарского и Хивинского ханства [5]. В этот регион керейты попали в составе 92 узбекских племен Мухаммеда Шейбани в начале XVI века. А. Валиди Тоган отмечал: «узбеки (Ozbek) повсеместно именуются "doksan iki boy Ozbek" [узбеки 92 племен]. Здесь бой означает племя...У узбеков существует генеалогия, где все эти 92 племени названы поименно.... Нет никаких сомнений, что эта генеалогия перечисляет названия племен эпохи Золотой Орды (Altin Orda), т.е. до отделения мангыт-ногаев и казахов» [6].

У современных узбеков самостоятельное племя «кирейт» уже отсутствует, но есть подразделение керейт объединения маркабаласы племени юз [7], а также ашамайлы в составе племени конграт Восточной Бухары, Хорезма [8] и племени минг у узбеков Афганистана [9]. Кроме того, у узбекского племени кенегес есть роды абаклы и ашамайлы.

Значительное место потомки кереев занимают среди каракалпаков. Собственно кереев в списке каракалпакских племен нет, но существует крупное объединение ашамайлы, входящее в конфедерацию конырат. Кстати, тамги казахских и каракалпакских ашамайлы совпадают.

Каракалпакские коныраты состоят из 2 отделений: Шуллак и Жаунгыр (Зуунгар). Шуллак состоит из уру кият, ашамайлы, колдаулы, костамгалы, балгалы, кандекли, карамойын, муйтен. Ашамайлы состоит из 13 уру: саки, карахожа, жалангаяк, айыллы, кабасан, туркменкара, жапар, сары, абыз, акай, пангкара, ушбас, курама. Обращает на себя внимание связь узбекских и каракалпакских керейтов (ашамайлы) с конратами, которая наблюдалась и у башкирских гэрэев.

Таким образом, мы можем считать, что узбекские и каракалпакские керейты и ашамайлы являлись потомками населения Восточного Дешт-и Кыпчака и мигрировали в Мавераннахр в составе узбеков Мухаммеда Шейбани в начале XVI века.

Среди туркменских племен существует племя гереили, которое с некоторой долей вероятности можно связывать с керейями. На старинных средневековых кладбищах у селений

Ярты-Кала и Кизыл-Имам на Чандыре и Шарлоук, при слиянии Сумбара с Чандыром, существуют необычные надгробия – каменные столбы высотой иногда до пяти метров. На них встречаются вырезанные фигурки людей (несмотря на запрет мусульманской религии), растопыренная пятерня – атрибут принадлежности к шиизму и ряд других знаков. Живущие в этих местах туркмены – гоклены и йомуды – связывают это кладбище с племенем герейли [10].

Письменная традиция связывает герейли с туркменами саин-ханы (туркмены Саин-хана, или саинхановские туркмены). Так у иранских историков именовались туркмены, жившие между Гургеном и Атреком, по монгольскому прозвищу Саин, которое носил золотоордынский хан Батый. Они же называются иначе – «яка-туркмены». Данные, имеющиеся в «Алам ара-и Сефеви» и «Хабиб-ус-сияр», говорят о восстаниях улусов саин-ханы и гирейли против Мухаммеда Заман-мирзы [11].

В позднее средневековье герейли было самостоятельным племенем, располагавшимся в юго-восточном Прикаспии и на острове Огурчин. Туркменский этнограф С. Атаниязов считал герейли родственниками казахских кереев и потомками могулистанских керейтов [12]. Современные герейли (герей) входят в состав племен дюеджи, йомуд, теке.

Письменная традиция включает герейли в список огузских племен – потомков Огуз-хана. Так, хивинский историк Абулгазы считает герейли потомками одного из шести сыновей Огуз-хана, рожденных от наложниц: «назовем имена сыновей, родившихся у этих шести сыновей Огуз-хана от наложниц. Однако какой из них от [какого] из сыновей [Огуз-хана] – не известно. [Вот их имена]: Кене, Куне, Турбатлы, Гирейли, Султанлы, Оклы, Кокли, Сучлы, Хорасанлы, Йуртчы, Джамчи, Турумчи, Кумы, Соркы, – его [потомков] теперь называют сорхы, – Курджык, Сурадджык, Караджык, Казыкурт, Кыргыз, Тикин, Лала, Мурдашуй, Сайыр» [13].

Туркменский этнограф А. Джикиев связывает происхождение туркменского рода герей с огузскими тюрками VIII в. [14]. Учитывая, однако, что сочинение Абу-л-Гази составлено значительно позднее, а также наличие в одном списке с герейли таких явно неогузских этнонимов, как *кыргыз* и *тикин*, нам представляется более аргументированной точка зрения,

что герей (герейли) – потомки кереев Дешт-и Кыпчака. Учитывая, что среди потомков Огуз-хана в изложении Рашид-ад-Дина Герейли отсутствует, но уже в изложении Абулгазы-Бахадура этот персонаж присутствует, можно предположить, что керей входят в состав туркменских племен примерно в XIV–XVI вв.

Ближайшие родственники казахов ногайцы также имеют в составе родовые группы с трибонимом «керей». Так, среди средневековых менгытов зафиксирован ырыу (род) керейт (керей), в составе которого существовал тюп (подрод) бузаулык-керей [15]. Кроме того, в составе рода уйшын (уйсын) существовал тюп ашамай. В исследовании А.-Х. Ш. Джанибекова, посвященном изучению тамг крымских ногаев, присутствует несколько групп керейтского происхождения. Это отары с тамгой «ашамай», керейты, иргаклы-керей, абаклы, ачамайлы, тама-керейты и кият-керей [16].

Есть основания считать, что крымские ногайцы из племени керей сыграли определенную роль в возвышении султана Хаджи-Герая, основателя династии крымских Гиреев. В главе, посвященной генеалогии крымских ханов, К.Э. Босворт, в частности, указывает: "В период междоусобий, сотрясавших Золотую Орду после 760/1359 г., в Крыму утвердилась одна ветвь потомков Джучиева сына Тока-Темюра. Вначале они были вассалами Тохтамыша, но затем, с начала XV в., полностью сбросили с себя зависимость от Золотой Орды и образовали самостоятельное ханство во главе с Хаджи-Гиреем (ум. в 871/1466 г.). Родовое имя Гирей (Герай) образовано, возможно, от керей, названия одного из родов, входивших в состав Золотой Орды, который оказал поддержку Хаджи-Гирею. Так или иначе, Крымское ханство стало одним из самых долговечных государств Чингисидов" [17]. Такого же мнения о происхождении родового имени Гирей (Кирей) придерживается известный крымскотатарский историк профессор Халил Иналджик [18].

Крупнейший российский востоковед Бартольд В.В. считал, что второе имя Хаджи-Герая связано с тем, что аталыки (воспитатели) принцев данной династии принадлежали к роду керей [19]. По-видимому, у Хаджи еще не было намерения передать это имя по наследству своим потомкам; из его сыновей только один – Менглы, который не был ни старшим, ни непосредственным наследником

своего отца, – носил имя Гирей; зато со времен Менглы это имя стало даваться каждому царевичу из этой династии. Позже в Крыму возвысились другие рода – аргын, шырын и барын, но этноним *керей* сохранился в названии целого ряда населенных пунктов. Так, в Камеральном описании Крыма 1771 года упоминаются деревня Кирейт Каракуртского кадыклыка, деревня Джан-герей Качи Беш Паресы кадыклыка [20], Кок-герай Мангытского кадыклыка [21], Керей и Абаклы Сакал кадыклыка [22], Керейт Самарчик кадыклыка, Керей и Кучук-Керей Четырлык кадыклыка [23].

Среди хакасов исарского улуса (от хакасского "иссархы" – внутренний), находившегося в центре Хакасско-Минусинской котловины, вдоль Енисея от устья р. Абакан до р. Огур, основное население составляли рода керейт и изыр, ибо в русских источниках вместо названия исарцев часто фигурировали керейтцы или езерцы. Княжеские кочевья их находились в устьях р. Ерба и р. Абакана [24].

Родовой состав тарбагатайских кыргызов также может содержать и рода енисейских кыргызов, переселенных джунгарами в начале XVIII в. в Или-Иртышское междуречье. В частности, рода керей и чотай могут соответствовать родам керейт и чода хакасов, которые являются прямыми потомками енисейских кыргызов позднего средневековья [25].

Образ Керей-хана присутствует в хакасских преданиях и мифологии алтайцев. В составе пантеона подземных божеств присутствует свирепый «Кирей-хан» (у северных алтайцев – Керей-хан), т.е. керейтский хан, один из помощников Ирлик-хана. Он очень жестокий, не знающий милосердия даже к своим детям. Аналогичный образ существует в религиозных верованиях алтайцев, у которых хозяин ада в царстве Ирлик-хана называется «Керей-хан» [26]. Если учесть, что Ирлик-хан порой называется у хакасов «Чингис-хан» (Чингес-хан), то вполне уместно предположить, что мифический «Кирей-хан» связан с личностью исторического Ван-хана. В алтайских мифах Керей-хан – один из богатей Эрлика – Эс коньклу Керей-хан (Керей хан с медным переносом) [27].

В последние годы появились данные о керейтском происхождении других тюркоязычных этносов. В частности, некоторые авторы высказывают интересную гипотезу о происхождении этнографической группы та-

тар-кряшен от керейтов, в частности, потомков улуса Керейчин. В частности, М. Глухов высказал точку зрения, что керейты, покоренные Чингисханом, не утратили своей идентичности. Участие в завоевательных походах привело к их появлению в Средней Азии и Восточной Европе. Позднее, при образовании самостоятельных Крымского и Казанского ханств большое число керейтов оказалось в Крыму и на Средней Волге [28]. Будучи христианами несторианского толка, керейты-керейчины с легкостью восприняли православие, сохранив элементы дохристианских верований. Их потомки поныне живут в восточных районах Татарстана, сохраняя этноним *керейчин* в несколько деформированном виде как реликт исторической памяти [29].

Отметим, что при всей внешней привлекательности данная гипотеза требует своего подтверждения. Появление подобных гипотез связано с тем, что активизировавшаяся кряшенская интеллигенция, дистанцирующаяся от общепринятой точки зрения о насильственном крещении татар в XV–XIX веках и, как следствие этой политики, образования этнической группы кряшен, предпринимает попытки научного обоснования самостоятельного характера кряшенского этногенеза [30].

Аналогичная ситуация сложилась и в историографии караимской истории. Караимы – турки, исповедующие иудаизм крайского толка. В официальной науке этноним считается происходящим от слова «читающий» на иврите. Вместе с тем, самоназвание караимов «карай» или «карайлар» побудило современных представителей караимской интеллигенции предложить гипотезу о керейтском происхождении этого этноса [31]. Однако сложность реконструкции этнической истории караимов при признании керейтского происхождения этого этноса и отсутствие источников, подтверждающих ее, делают данную гипотезу слабо верифицируемой.

Выводы. Таким образом, миграционные и этнические процессы на территории Евразии привели к инкорпорации отдельных групп керейтов в состав различных тюркских народов, при этом вполне отчетливо выделяются несколько территориально обособленных групп – в Могулистане, Центральном Казахстане и Сибири, – послужившие исходными пунктами для дальнейших миграций кереев в различных направлениях. Все группы кереев и керейтов в

составе башкир, туркмен и ряда других этносов к западу от Иртыша вошли в их состав непосредственно, в результате миграций средневековых кереитов, а опосредованно, из кыпчак-ногайской среды Золотой Орды и постмонгольских государств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Кузеев, Р. Происхождение башкирского народа. Этнический состав, история расселения. – Москва: Наука, 1974.
- 2 Юсупов, Ю. М. История Башкортостана XV–XVI веков. – Уфа: Гилем, 2009. С. 127.
- 3 Там же. С. 126–127.
- 4 Там же. С. 126.
- 5 Ханыков, Н. В. Описание Бухарского ханства. – СПб. 1843. – С. 66.
- 6 Валиди Тоган Ахмед Заки. Происхождение казахов и узбеков [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://odnapllyazyk.narod.ru/uzbekkaz.htm>
- 7 Каюмов, А. Узбекские племена и роды // Этнический атлас Узбекистана. – Ташкент, 2002. – С. 328.
- 8 Там же. С. 322.
- 9 Валиди Тоган Ахмед Заки. Происхождение казахов и узбеков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://odnapllyazyk.narod.ru/uzbekkaz.htm>
- 10 Режим доступа: <http://www.erkyn.net/news/chronicle2/news247.html>
- 11 Туркменистан и туркмены в конце XV - первой половине XVI в. По данным «Алам ара-и Сефеви». Ашхабад. Ылым. 1981. – С. 61.
- 12 Атаниязов, С. Этнонимы в туркменском языке. – Ашхабад: Ылым, 1994. – С. 93.
- 13 Родословная туркмен. Сочинение Абул-гази, хана хивинского. Изд. АН СССР. – М.-Л., 1958. – С. 51.
- 14 Джикиев, А. Туркмены юго-восточного побережья Каспийского моря. – Ашхабад, 1961. – С. 20.
- 15 Трепавлов В. В. История Ногайской орды. – М., 2002. – С.501.
- 16 Архив Даг НИИИЯЛ. Ф 28. Оп. 1. Д. 2; Архив РФ ИИАЭ ДНЦ РАН. Ф. 5. Оп. 1. Д.68.
- 17 Босворт К. Э. Мусульманские династии. Справочник по хронологии и генеалогии / пер. с англ. П. А. Грязневича. – М.: Наука, 1971. – С 209–212.
- 18 Inalcik H. Giray/ Emel, 1967. – N 41. – S. 9–10.
- 19 Бартольд В. В. Гирей // Сочинения. – М.: Наука, 1968. – Т. Ч. – С522.
- 20 Камеральное описание Крыма, 1784 года // Известия Таврической ученой архивной комиссии. Том 6. 1888. – С. 42–44.
- 21 Там же. С. 56.
- 22 Там же. С. 63.
- 23 Там же. С. 64.
- 24 Бутанаев, В. Я. К вопросу о кыргызско-хакасских этнографических связях //Кыргызы: этногенетические и этнокультурные процессы в древности и средневековье в Центральной Азии (Материалы Международной научной конференции, посвященной 1000-летию эпоса "Манас" 22–24 сент. 1994 г.). – Бишкек: Кыргызстан, 1996. – С. 102–126.
- 25 Чертыков, М. А. Тарбагатайские кыргызы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kyrgyz.ru/?page=297>
- 26 Бутанаев, В. Я. Бурханизм тюрок Саяно-Алтая. – Абакан, 2003. – С. 107.
- 27 Режим доступа: <http://altayim.narod.ru/legends.htm>
- 28 Глухов, М. С. Tatarica. Энциклопедия. – Казань: Ватан, 1997. – С. 329.
- 29 Там же. С. 39.
- 30 Татары (Серия «Народы и культуры» РАН). – М.: Наука, 2001. – С. 436.
- 31 Этнография Крыма. Таврический национальный университет имени Вернадского. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ccssu.crimea.ua/crimea/etno/ethnos/karaimy/index.htm>

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ И МОЛОДЕЖНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Литвак Р.А., Гревцева Г.Я.

Абстракт. В статье рассматриваются проблема формирования гражданской позиции детей и подростков в условиях детских и молодежных организаций, процесс социализации, ориентиром которой являются общечеловеческие ценности.

Abstract. The problem of the formation of citizenship of children and adolescents in children's and youth organizations. It examines the process of socialization, which are landmark universal values.

В условиях демократического государства гражданское общество имеет многообразные функции, одна из которых имеет особое значение – это функция социализации индивида, осуществляемая в трех сферах: деятельности, общении, самосознании, – в процессе которой происходит становление личности гражданина, усвоение им ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу.

Гражданское общество предоставляет своим гражданам практику гражданственности, необходимую для формирования их социального опыта. Идея защиты личности ребенка закреплена в международных документах, гарантирующих детям основные права человека. Особая защита детей обуславливается тем, что в силу возраста они относятся к наиболее уязвимой категории гражданского населения.

Изучение гражданского общества приводит к выводу, что демократическая система образования может являться условием формирования гражданственности у детей и подростков. Детское демократическое сообщество – это пространство, где участники воспитательного процесса овладевают искусством сотрудничества, где развиваются общественные детские объединения, в которых собираются единомышленники. Социально-культурная деятельность в общественных объединениях способствует самораскрытию внутреннего мира личности, формированию его гражданской позиции.

Детские и молодежные организации являются своеобразной средой, в которой происходит социализация и формируются гражданские качества. Следует учитывать, что категории «гражданский долг», «общественная дисциплина», «законоуважение», которые чаще всего обсуждаются в связи с гражданской проблематикой, теряют реальную базу форми-

рования, если растущий человек отчужден от государства, а государство – от общества.

В течение жизни человека меняются формы и виды социально-культурной деятельности, составляющие базу для социализации.

Социальные изменения в нашем обществе заставляют еще раз внимательно подойти к сущности категории социализации. К такому предостережению можно отнести утверждение Н.Д. Никандрова о том, что ориентиром социализации являются общечеловеческие ценности, но он считает «...более правильным ориентацию на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели социализации и воспитания.... А сейчас, когда пишут «общечеловеческие ценности», обычно имеют в виду западные ценности...» [4, 35–36].

В процессе гражданского воспитания дети и подростки должны получать представление о следующих гражданских ценностях: самоопределение личности; уважение прав и свобод человека; человеческого достоинства; справедливость; равенство перед законом; уважение к институтам гражданского общества; к нормам и правилам современной демократии; к национальным традициям и культурным общечеловеческим ценностям; патриотизм; готовность к разумному компромиссу и другие. Под гражданскими ценностями мы понимаем социальные ценности, с помощью которых члены общества или отдельная личность характеризуют смысл определенных явлений действительности, определяют отношение личности школьника к себе, другим людям, обществу, государству. К гражданским ценностям, на наш взгляд, также относятся патриотизм, толерантность и независимость убеждений, ответственность и гражданский долг, активность, гражданская позиция и другие.

Следовательно, социализация – это многогранный процесс, охватывающий все сферы

жизнедеятельности личности; общественная категория с конкретно заданным результатом. Мы убеждены, что социализация личности будет успешной, если процесс подготовки воспитанника к жизни будет способствовать изменению личностных ценностных ориентаций, поиску оптимального сочетания своих ценностей и требований социальной роли, развитию умений оценивать понимание моральных личностных ценностей. Современное общество жестко формулирует требования к качествам личности. В будущем личность сама будет делать выбор в определении путей своего собственного процесса социализации, основного содержания собственных изменений.

Социологи, психологи и педагоги выделяют следующие факторы социализации личности: семья; отношения равенства; школа; средства массовой информации; труд; различные общественные формирования. Мы считаем, что гражданское воспитание также является фактором социализации детей и подростков и пронизывает все вышеназванные факторы. «Фактор» понимается нами как условие освоения системы знаний и умений, необходимых человеку для жизнедеятельности в конкретном обществе.

Правовая социализация, нравственная социализация, гражданская социализация – процесс усвоения человеком знаний, ценностей, социальных норм, навыков и овладение им социальных ролей, позволяющих ему осуществлять социально-культурную деятельность и функционировать в качестве полноправного члена общества. Сущность самого процесса социализации в освоении системы знаний и умений, необходимых человеку для жизнедеятельности в конкретном обществе. Процесс социализации направлен на установление правильных взаимоотношений с людьми, на познание мира и себя. Под гражданской социализацией мы понимаем процесс усвоения человеком гражданских знаний, ценностей, социальных норм, навыков и овладение им социальных ролей, позволяющих ему осуществлять социально-культурную деятельность и функционировать в качестве полноправного члена общества.

Гражданские качества личности, формирование которых составляет содержание процесса гражданского воспитания, имеют четыре уровня функционирования. По мнению А.С. Гаязова [2], первый уровень функциони-

рования гражданских качеств – идеальный (оптимальный), является эталоном, «содержит в себе идеальный пласт представлений о гражданине». Второй уровень – высокий (нормативный), представлен в государственных нормативных актах. Первый и второй уровни функционирования гражданских качеств он называет объективными. Третий – средний (индивидуальный) и четвертый – низкий (адаптивный) уровни имеют ярко выраженный субъективный характер. В реальной жизни могут возникнуть противоречия между объективным и субъективным уровнями функционирования гражданских качеств. Вышеперечисленные уровни функционирования гражданских качеств влияют на воспитание личности, на социальное, гражданское, социально-гражданское восприятие себя в обществе. От действий воспитателей зависит результат гражданского воспитания детей и подростков.

Выявление и оценка уровня сформированности гражданских качеств – необходимое звено педагогического процесса, дающее информацию о реализации воспитательных целей, которые имеют существенное значение для дальнейшего программирования и регулирования воспитания, для управления развитием личности.

В науке утвердился интегральный подход к изучению и характеристике воспитанности, суть которого состоит в поисках стержневых критериев воспитанности. Гражданская воспитанность – результат гражданского воспитания, предполагающий формирование ценностных отношений личности к человеку, природе, обществу, самому себе, обеспечивающий растущему человеку свободу в выборе способов практической социально-культурной деятельности в условиях формирования гражданской позиции.

Анализ научных работ позволил нам прийти к следующим выводам:

1. Гражданственность – комплекс субъективных качеств личности.

2. В основе гражданственности лежит отношение к власти и ее институтам, это доказательство того, что гражданственность выражает твердые убеждения и ответственность граждан перед государством.

3. Социальная ответственность проявляется в целесообразной социально-культурной деятельности людей. К человеку как гражданину данного государства адресуются право-

вые установки, законы государства; в свою очередь, он обладает правами, определенными обязанностями, предусмотренными Конституцией РФ, законами, а также получает право на защиту со стороны государства внутри и за пределами страны.

4. Процесс гражданского воспитания детей и подростков длительный, его эффективность зависит от состояния гражданского общества и правового государства.

Таким образом, гражданственность формируется под воздействием комплекса предпосылок. К ним относятся: уровень демократизации общественных отношений, уровень развития и состояние институтов гражданского общества, экономическое положение государства, морально-психологическая атмосфера в обществе, а также уровень развития правового самосознания личности, ценностные ориентации, установки, мотивы деятельности и поведения, определяющие состояние готовности к социально значимой деятельности.

Воспитание, наряду с обучением, является одной из важнейших составляющих гражданского образования. Следует развести понятия «гражданское воспитание» и «гражданское образование». Среди исследователей проблемы гражданского образования сторонники системного, политологического, правового, контаминационного подходов. Изучив различные подходы, мы отметили: обучение и воспитание, дополняя друг друга, служат единой цели воспитания человека с активной гражданской позицией. Под гражданским образованием мы понимаем образование, результат которого характеризуется степенью сформированности комплекса компетенций и гражданских качеств.

Обращение к работам Л.И. Аманбаевой [1], О.В. Омеличкина [5] и других ученых показало: понятие «гражданское воспитание» имеет конкретно-исторический характер, несет в себе отличительные черты, запросы эпохи, уровни развития общества, государства. Гражданское воспитание – процесс сложный, малоизученный, рассматривается в связи с формированием гражданского общества в России, правового государства, их сущностных основ.

Многообразие подходов к гражданскому воспитанию детей и подростков в определенной мере связано с отсутствием системы воспитания подрастающего поколения, существующими ценностями в демократическом об-

ществе. Гражданское воспитание мы определяем как целенаправленный, специально организуемый процесс формирования гражданских качеств у детей и подростков, который предполагает освоение определенной системы знаний и умений, необходимых для успешной социализации в ходе их включения в разнообразные виды социально-культурной деятельности.

При определении подходов к этому явлению мы придерживались общепринятой в педагогике точки зрения, рассматривающей содержательные и процессуальные компоненты педагогического процесса: цели, задачи, содержание, методы и формы, условия реализации и анализ результатов. Эти компоненты характеризуют процесс гражданского воспитания как целостность. В соответствии с социальным заказом (общественно-государственного характера) формулируются цели и задачи, определяется содержание гражданского воспитания, выявляются педагогические условия, содействующие решению поставленных задач.

Рассмотрим понятие социально-культурной деятельности, которое трактуем как деятельность, имеющую личностную и социально значимую цель, форму проявления социальной активности индивида, направленную на воспитание в себе гражданина. Выделение данного понятия важно, потому что оно личностно значимо, и в этом заключается ее положительное влияние на воспитание личности. Кроме того, в процессе социально-культурной деятельности у личности появляются личные, общественно значимые цели и начинается поиск адекватных, социально оправданных форм и характера ее действий. Способами гражданского участия как свободного действия являются самоуправление, акции и др. Генезис осознанной социально-культурной деятельности – гражданский поступок – действие – содействие – соучастие.

Определение воспитательных возможностей детских, молодежных общественных объединений, детского самоуправления и семьи по социализации, формированию гражданских качеств, гражданской зрелости, позиции, социальной активности, ответственности, долга у детей и подростков – одно из направлений в исследованиях проблемы гражданского воспитания (И.М. Дуранов, Л.К. Фомичева, Р.Г. Гурова, Ю.А. Маринкина, Ю.А. Танюхин, Г.Г. Николаев, Т.П. Скребцова, А.И. Кузнецов, Т.А. Сухарева и другие).

Демократизация учреждений культуры и образования как основное условие воспитания гражданственности, воспитание гражданской ответственности в детском самоуправлении, организационно-педагогические основы демократического, государственно-общественного управления, формирование гражданской позиции детей и подростков, воспитание гражданской зрелости, активизация субъектной позиции личности в жизнедеятельности учреждений культуры и образования – вопросы, которые нашли освещение в исследованиях.

Значение национальной идеи как ценностно-смысловой основы гражданского образования, выступающей связующим звеном между системой базовых ценностей и идеологией, обосновала Т.Н. Османкина [6]. Практическая значимость ее исследования состоит в том, что предложен вариант взаимодействия социальных институтов.

Теоретическая значимость исследования И.М. Дуранова [2] заключается в том, что обоснованы социокультурные основы гражданско-патриотического воспитания учащихся; функции социокультурного пространства; закономерные взаимосвязи между воспитанием гражданственности и патриотизма; определены и обоснованы предпосылки, факторы и условия; педагогические основы воспитания на принципах единства гражданско-патриотического с интернационалистским и интерсоциальным воспитанием.

В исследовании Т.П. Скребцовой [7] обоснована теоретически и опытно-поисковым путем доказана значимость воспитания гражданской ответственности личности в детском самоуправлении. Новизна исследования – в выделении личностного аспекта в единстве с целеполагающим, содержательным, функциональным и результативным, влияющего на уровень гражданской ответственности личности.

Следует отметить, что демократизация учреждений культуры и образования выделяется в числе основных условий воспитания гражданственности; в исследованиях преобладает понимание гражданского воспитания как процесса формирования интегрального качества личности – гражданственности, но в работах мало внимания уделяется вопросам учета коренных социальных перемен, происшед-

ших в нашем государстве, взаимодействия агентов социализации личности.

В исследованиях не в полной мере рассмотрены возможности разных теоретико-методологических подходов к формированию гражданских качеств. На наш взгляд, недостаточно исследован процесс взаимодействия муниципального образовательного учреждения и учреждений дополнительного образования в реализации задач гражданского воспитания; недостаточно разработано технологическое обеспечение указанной проблемы.

Анализ общих тенденций развития педагогической теории и практики дает возможность определить перспективы в деятельности социальных педагогов по гражданскому воспитанию детей и подростков как фактору социализации: поиск путей и средств интеграции педагогической среды; разработка частных методик гражданского воспитания как фактора социализации личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Аманбаева, Л. И. Гражданское воспитание учащейся молодежи в новых социальных условиях: дисс. ... д-ра. пед. наук [Текст] / Л. И. Аманбаева. – Якутск. – 2002. – 351 с.
- 2 Гаязов, А. С. Образование и образованность гражданина в современном мире [Текст]: монография / А. С. Гаязов. – М.: Наука, 2003. – 256 с.
- 3 Дуранов, И. М. Социокультурные основы гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи: теория и практика [Текст]: монография / И. М. Дуранов. – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 298 с.
- 4 Никандров, Н. Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века» [Текст] / Н. Д. Никандров. – М., 1997.
- 5 Омеличкин, О. В. Гражданская культура (теоретико-методологические проблемы): дисс. ... д-ра полит. наук [Текст] / О. В. Омеличкин. – Санкт-Петербург. – 1997. – 411 с.
- 6 Османкина, Т. Н. Формирование гражданской ответственности старшеклассников в условиях общеобразовательной школы: дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / Т. Н. Османкина. – Оренбург, 2000. – 186 с.
- 7 Скребцова, Т. П. Воспитание гражданской ответственности учащихся в условиях школьного самоуправления: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Т. П. Скребцова. – Челябинск. – 2005. – 170 с.

К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ»

Новикова И.Ю.

Абстракт. В статье рассматривается историография проблемы познавательной самостоятельности. Анализируются понятия «познавательная самостоятельность», «компетентность».

Ключевые слова: познавательная самостоятельность», компетентность.

Abstract. The article deals with the historiography of the problem of cognitive independence and analyses the concepts «cognitive independence», «competence».

Новая эпоха информации обуславливает изменения в нашей жизни, а переход к обществу нового формата влечет изменения и в области образования. «Обучение через всю жизнь» не только магистральное направление модернизации образовательной политики стран, подписавших Болонское соглашение, но и жизненно важное кредо специалистов, конкурентоспособность и успешность которых прямо пропорциональна их стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию.

Цель гуманистически ориентированного образования – человек активный и инициативный, самостоятельный и действенный – и предопределила необходимость принципиальной смены ориентира со «знаниевой» парадигмы на качественно новый базис, где главной характеристикой специалиста–выпускника вуза является компетентность.

В этой связи одной из приоритетных задач высшей школы сегодня полагается подготовка квалифицированного специалиста, компетентного не только в рамках своей профессиональной сферы, но и в смежных областях, а следовательно, конкурентоспособного, мобильного, готового к профессиональному и личностному росту.

Под компетентностью принято понимать интегрированную характеристику качеств личности, базирующуюся на подготовке специалиста в вузе для осуществления деятельности в определенных областях (компетенциях), поэтому компетентностный подход в сфере профессионального образования делает акцент на результатах образования, значимых за его пределами, то есть не на сумме усвоенной обучаемыми информации, а на способности выпускника учебного заведения самостоятельно действовать в различных (профессиональных жизненных, проблемных) ситуациях [1].

Компетентностная модель специалиста сводится не столько к умениям репродуцировать имеющиеся уже знания, сколько к творческой деятельности и мышлению, необходимым для решения нестандартных ситуаций. Поэтому тактика и стратегия учебного процесса в вузе должна быть ориентирована на формирование и развитие творческого потенциала студента, его стремление к самостоятельности, самообразованию, самоорганизации и самореализации. И здесь важным условием эффективной организации учебного процесса является самостоятельность, проявляемая будущим специалистом.

Самостоятельность как одно из ведущих качеств личности проявляется в умении определять и ставить перед собой цели, планомерно и последовательно идти к их достижению. Самостоятельность проявляется в ответственном отношении человека к своему собственному поведению, в способности действовать осознанно, инициативно не только в привычных условиях и обстановке, но и в незнакомых обстоятельствах, которые часто требуют принятия нестандартных решений.

Два взаимосвязанных и взаимообусловленных фактора традиционно характеризуют самостоятельность. Это совокупность средств – знаний, умений и навыков, которые приобретены и присвоены личностью, и ее отношение к процессу деятельности, а также к условиям практического осуществления и конечным результатам.

Самостоятельность, не являясь врожденной чертой, формируется по мере взросления человека и включения его в определенные виды деятельности. В период обучения в вузе самостоятельность в основном развивается в учебной деятельности (в познании, осмыслении, усвоении и опыте практического применения накопленного человечеством богатства знаний) как самостоятельное открытие нового,

ранее неизвестного. В результате происходит развитие познавательной самостоятельности в процессе осуществления деятельности, сопряженной с различными трудностями, которые необходимо преодолеть.

Категория «познавательная деятельность» очень активно разрабатывается в вузовской дидактике, а изучение факторов, условий, технологий, способствующих ее развитию, подтверждает актуальность, значимость и многогранность данного явления.

На протяжении многовековой истории вопросы, связанные с изучением, развитием и формированием познавательной деятельности, всегда волновали человечество. Еще философы и мыслители античности говорили о необходимости самостоятельного и активного постижения действительности, а развитие мышления связывали неразрывно с самостоятельностью познания. Далее в работах Ф. Бэкона, К. Гельвеция, Д. Дидро, А. Дистервега, И. Канта, Я.А. Коменского, Д. Локка, М. Монтеня, И.Г. Песталоцци, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо и др. самостоятельная работа рассматривалась уже как средство активизации обучения. В «Великой дидактике» Я.А. Коменский говорит уже о самостоятельной деятельности, раскрывая ее дидактическую сущность.

Идеи философов-гуманистов Н.А. Бердяева, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, Б.М. Кедрова, Я.П. Козельского, В.С. Соловьева, А.Г. Спиркина и др. определили главное направление в концепции развития человека как личности, со свойственным ей стремлением к самостоятельности, творчеству, свободе.

В отечественной педагогике и методике в трудах Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, Н.А. Добролюбова, П.Ф. Каптерева, Н.И. Пирогова, Н.А. Рубакина, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского и др. самостоятельность выступает фундаментальным началом на пути продуктивного освоения знаний.

На следующем этапе развития категории «познавательная деятельность» появляются и разрабатываются формы и методы самостоятельной работы учащихся, обращается особое внимание на необходимость сознательного осмысления ими фактов и усвоенных знаний, формулирование обобщений и выводов. В этом направлении значительными являются работы П.П. Блонского, Б.П. Есипова, Н.К.

Крупской, А.П. Пинкевича, И.Ф. Свадковского, П.Н. Шимбирева и др.

Активизация учебной деятельности позволила заложить теоретическую и методологическую основы для дальнейшего развития познавательной самостоятельности. В трудах педагогов-мыслителей: Е.Я. Голанта, М.А. Данилова, И.А. Каирова Р.Г. Лемберг, М.И. Махмутова, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина и др. были сформулированы положения о сущности и средствах, которые легли в основу последующего изучения. Не менее важными представляются проведенные психолого-педагогические исследования Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и др.

В рамках гуманистического подхода в образовании признание и развитие индивидуальности обучаемого приоритетно, познавательной самодетельности придается первостепенное значение, о чем свидетельствуют работы педагогов-исследователей: Н.А. Алексеева, Д.А. Белухина, Е.В. Бондаревской, И.Б. Котовой, С.В. Кульневича, Т.И. Кульпиной, П.И. Пидкасистого, Г.К. Селевко, В.В. Серикова, Е.Н. Шиянова и др., а также труды российских психологов – Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, И.И. Ильяслова, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманской и др.

Многогранность и важность проблемы подчеркивает богатый диссертационный фонд (С.Ф. Катержина, Л.А. Дарбасова, К.С. Поторочина, И.Н. Кокорина, И.В. Калашникова и др.), но, несмотря на достаточно серьезный уровень разработанности, познавательная самодетельность как психолого-педагогическое явление требует дальнейшего изучения. Это диалектическая категория: уровень ее сформированности определяет успешность обучения в вузе и, как следствие, выступает качественным показателем профессиональной компетентности выпускника, обуславливающей его конкурентоспособность на рынке труда.

Часто в теории и образовательной практике под познавательной самостоятельностью может пониматься сложный процесс познания действительности, основанный на познавательной деятельности, познавательной активности и познавательном поиске, состоящих из совокупности целенаправленных действий [3]. Поз-

навательная самостоятельность может трактоваться и как интегративное качество личности, вызванное познавательными потребностями, опирающееся на стабильный познавательный интерес как один из ее ценностных приоритетов, который чаще всего реализуется в инновационных образовательных учреждениях [2].

Обобщая определения, предлагаемые различными авторами, мы рассматриваем познавательную самостоятельность как интегративное качество личности, вызванное стабильным интересом к познавательной деятельности, познавательной активности и реализующееся в познавательном поиске, проявляющемся в потребности постоянного приумножения и углубления ранее освоенных знаний и умений. Именно такое определение педагогической категории «познавательная самостоятельность» нам представляется наиболее

точным, емким и исчерпывающим, учитывая все особенности его генезиса на современном уровне развития педагогической науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст]: материалы для разработки документов для обновления общего образования. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 66с.

2 Гурина И.А. Теория и практика развития познавательной самостоятельности обучающихся в истории российского образования (вторая половина XIX–XX вв.): автореф. дисс. ...докт. пед. наук / И.А. Гурина. – М., 2011. – 47 с.

3 Минакова Т.В. Специфика развития познавательной самостоятельности студента в процессе изучения иностранного языка // Вестн. Оренб. гос. ун-та. – Оренбург, 2000.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ – ТРАДИЦИЯ – ДИАЛОГ – НОВАТОРСТВО (к вопросу о литературной эволюции)

Подобрий А.В.

Абстракт. В статье предпринята попытка осмысления направлений литературной эволюции через призму понятий «традиция», «новаторство», «преемственность», выявления путей диалога между авторами разных поколений или национальностей и способов обращения к творчеству предшественников с целью создания нового, самобытного.

Abstract. In this article we attempted to analyse the ways of literary evolution through such notions as tradition, innovation and continuity. We also studied means of dialogue between writers of different generations or nationalities and their ways of addressing to predecessors' works aimed to create something new, original.

Вопрос о традициях и новаторстве всегда был и остается основополагающим для изучения закономерностей литературного процесса. Зачастую эти два понятия рассматривались как диаметрально противоположные. Так, например, В.Е. Хализев утверждал: «С точки зрения художественного творчества традиция представляет собой совокупность неких устоявшихся, сформированных средств, приемов, способов как художественной выразительности, так и идейно-эстетического плана, которые наследуются авторами последующих поколений» [6, 299]. О наследовании и творческом диалоге вели речь многие литературоведы и философы [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12; 13 и пр.]. Однако в литературе бытует противоположное представление о традиции, которое восходит к поэме-мифу «Так говорил Заратустра» (1883 – 1884) Ф.В. Ницше: «Разбейте (...) старые скрижали. Я велел людям смеяться над их великими учи-

телями (...) поэтами» [15; 141, 144]. По мнению Ю.Н. Тынянова, традиция – это «неправомерная абстракция» и «говорить о преемственности приходится только при явлении школы эпигонства, но не при явлениях литературной эволюции, принцип которой – борьба и смена» [17: 272, 258].

И та и другая позиции при всей их, казалось бы, противоположности вольно или невольно побуждают нас поставить вопрос о диалогичности в литературном процессе. Еще в 1960-е годы Д. Благой заметил: «Любое литературное произведение при всей его самоценности и неотъемлемой принадлежности индивидуальному творцу является органическим звеном в длительной цепи развития прежде всего данной национальной литературы, а затем и литературного движения человечества. (...) Преемственность – это не только усвоение, но и отталкивание, не только про-

должение и развитие, но и критический пере-
смотр» [3, 94]. Позже эту мысль развил А.С.
Бушмин: «Высший эффект преемственного
развития литературы состоит не в полноте и
частоте сходства последующего с предыду-
щим, а в их различии. Если при этом сходство
позднего с ранним и сохраняется, то сохраня-
ется как нечто общее в разных индивидуаль-
ностях, как сходство отдельных аспектов в не-
похожем целом» [54; 82 – 83].

При этом важно учитывать, что преемст-
венность и эпигонство – различные процессы.
Эпигонство – слепое подражание, преемствен-
ность – диалог. Подражать можно только по
каким-то нормам или правилам, не видоизме-
няя их, подражать можно тексту, но не худо-
жественному произведению¹.

Преемственность – процесс сознательно-
го обращения писателя к наследию своих
предшественников, творческое осознание его,
поглощение и в конечном итоге создание но-
вого. В основе этого процесса опять лежит
диалог: диалог культур (национальных или со-
циальных), диалог мировоззрений, диалог сти-
лей и пр. Как утверждал М. Бахтин, «при диа-
логической встрече двух культур они не сли-
ваются и не смешиваются, каждая сохраняет
свое единство и открытую целостность, но
они взаимно обогащаются» [2, 360].

Фонд преемственности духовно-практи-
ческого и интеллектуального опыта, переда-
ваемый от предков к потомкам, многопланов и
разнороден. В его составе, прежде всего, вхо-
дят представления об универсальных ценно-
стях нации и человечества в целом, то, что в
философии именуется «архетипами» нацио-
нального сознания (К. Юнг, Е.М. Мелетин-
ский [14; 21]), или «концептами» (Ю. Степа-
нов, Д. Лихачев [16; 10]). Следовательно, го-
ворить о традиции того или иного писателя в
творчестве последующих поколений литера-
турных авторов или преемственности можно
только в рамках диалога между ними.

Трудно, а порой почти невозможно до-
казать знакомство автора художественного

произведения с творчеством его предшествен-
ников, т.е. невозможно говорить о сознатель-
ном следовании традициям. Однако возможно
утверждать о неких сходных «идеях», присут-
ствующих в произведениях разных авторов,
т.е. о диалоге между ними, причем диалог мо-
жет быть осознанным или нет, но базой его
будут те самые культурные константы, о кото-
рых речь шла выше.

Согласно теории К. Юнга, архетипы на-
ционального сознания обязательно проявят се-
бя в любой «культурной обстановке». Любой
писатель является выразителем не только кол-
лективного, но и *личностного* начала, и его
стремление создать свою художественную
реальность может быть противопоставлено
родовым, культурным представлениям о мире
и о человеке в этом мире. В этом смысле убе-
дительной является мысль А.С. Бушмина, что
«плодотворность художественной традиции
определяется не степенью зависимости того
или иного писателя от своего предшественни-
ка, не широтой использования элементов его
стиля, творческой манеры и т.п., а качеством
художественного результата, отразившим глу-
бину творческого преобразования воспринято-
го опыта» [4, 108].

Однако вполне закономерным становится
вопрос: как исследовать преемственность и
традиционность в произведениях конкретного
литературного автора; где кончается диалог
(если он вообще был) и где начинается нова-
торство? Наверное, единственно возможным
(и, главное, доказательным) путем становится
следующий. Во-первых, следует отказаться от
широкого и не вполне конкретного понятия
«традиция». «Традиция (лат. tradition – переда-
ча, предание) – общегуманистическое понятие,
характеризующее культурную память и пре-
емственность» [9, 1089].), и ввести иное поня-
тие – «диалог». Во-вторых, в основу исследова-
ния диалога положить выдвинутое Ю. Степа-
новым понятие «концепт»². В-третьих, необхо-
димо доказать, что исследуемый нами автор –
родоначальник, а не ретранслятор той или иной
идеи, образа, концепта, а для этого необходимо

¹ Ю.М. Лотман жестко разграничил понятия «текст» и «художественное произведение». «Следует решительно отказаться от представления о том, что текст и художественное произведение – одно и то же. Текст – один из компонентов художественного произведения (...), художественный эффект в целом возникает из сопоставлений текста со сложным комплексом жизненных и идейно-эстетических представлений» [12, 24 – 25].

² «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей», – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [http://philologos.narod.ru/concept/stepanov-concept.htm].

четко установить, какое преломление в творчестве исследуемого автора получает тот или иной концепт, и вычленив так называемые «авторские концепты» (новаторство), которые находят свое воплощение в ряде произведений исследуемого автора. В-четвертых, определить, какие именно «авторские концепты» используются последователями и насколько они видоизменяются (новаторство) в их произведениях. Только в этом случае мы можем говорить о преемственности и диалоге, а следовательно, и об эволюции литературного процесса.

В качестве примера, призванного проиллюстрировать возможность анализа диалоговых взаимоотношений, возьмем два рассказа на еврейскую тематику: «Уход Хама» Л. Леонова и «Кладбище в Козине» из цикла «Конармия» И. Бабеля, в каждом из которых в основу положены традиционные религиозные образы-концепты.

В основе «Ухода Хама» библейская история об изгнании и проклятии младшего сына Ноя. Однако в данном случае мы можем говорить, скорее, об авторской интерпретации этой истории, а не о ее пересказе. Стилизуя монолог рассказчика (едва ли не библейского) под неторопливое эпическое повествование, Леонов добился того, чтобы его рассказчик, как это было принято в еврейской талмудической традиции, остался анонимным, а вот комментатор (в данном случае сам автор), на протяжении всего текста ни разу не перебивший рассказчика, и идейная подоплека рассказанного четко проявились в несоответствии «истинного» (леоновского) повествования с библейской его трактовкой.

В новелле «Кладбище в Козине» Бабеля ситуация иная. Рассказчик Лютов и автор И. Бабель – единоверцы, оба они евреи. Более того, Лютов не что иное, как авторская маска, «надетая» Бабелем еще в гражданскую войну и перешедшая на страницы художественного текста. Плач на кладбище «выплакан» высоким библейским слогом, автор и рассказчик солидарны в своей грусти, их позиции почти схожи, голоса ПОЧТИ сливаются. Но если Лютов вкладывает в этот плач еще и тоску по собственной жизни, которая далека от праведности лежащих на кладбище, тоску по прошлому, то Бабель, композиционно расположив новеллу между «Жизнеописанием Павличенки...» и «Прищепой», четко расставляет «этические»

знаки: творимое казаками – «минус», праведная жизнь волынских раввинов – «плюс».

Оба автора строят сходную мифологическую модель мышления героев. На первый взгляд, это так, но если для Бабеля подобная модель естественная, то для Леонова – искусственная, экзотическая. Это видно даже в символике, использованной писателями.

Новелла И. Бабеля «Кладбище в Козине» [1] включена в цикл «Конармия» и одновременно является составляющей мини-цикла о хасидах («Гедали», «Рабби», «Сын рабби», «Кладбище...»). В предыдущих новеллах мини-цикла «Гедали» и «Рабби» образы хасидов овеяны запахом тления, приверженцами хасидизма остались лишь «бесноватые, лжецы и ротозеи» («Рабби»), святость, которую вечно искали и блюли в себе евреи, разрушена временем, она сохранилась лишь на кладбище, поэтому вся кладбищенская символика выражает чистоту и мудрость. Лютов видит «изображение рыбы и овцы над мертвой человеческой головой. Изображение раввинов в меховых шапках. Раввины подпоясаны ремнем на узких чреслах. Под безглазыми лицами волнистая каменная линия завитых бород». Эти символы носят явный мифологический характер. Для Лютова они «читаются» без труда, ибо мышление еврея насквозь мифологично.

Понятие головы в мифологической традиции тесно связано с понятием вечности, которая соотносится с понятиями молодости и жизненной силы. Но голова мертва. И не случайно над ней изображены овца и рыба. «Поскольку вода была символом Вселенной, символом божественной силы, то и рыба... выступала как символ спасения, сверхъестественной силы, мудрости» [13; 285]. Скотина, ягнята в частности, в древности считались священными, жертвенными, предназначенными богу существами. Мудрость и знание, святость и жертвенность – вот что символизируют рисунки на могилах. Отсутствие глаз на лицах, изображенных на каменных плитах, очень существенно. Глаза олицетворяли луну и солнце, они, подобно небесным светилам, могли излучать добро и зло. Лежащие в могилах этого лишены, они не могут нести зло потомкам.

Образ бороды во многих национальных культурах ассоциируется с мудростью, силой, мужеством, нередко борода связывается и с фаллическими понятиями. В этом же значении она представлена и в новелле «Кладбище в

Козине», и в других новеллах цикла, где речь шла о евреях. Еврейская мифологическая символика включена в единый мировой ряд духовных святых человечества. Надпись же на скрижалях, «переведенная» Лютовым на русский язык, это эпитафия по почившей династии волынских раввинов. Надо заметить, что в этой надгробной надписи смерть выступает в своей мужской ипостаси. Смерть забрала не просто каких-то людей, а целую династию, подчинившую свою жизнь служению Богу. Все они не ушли от смерти, хоть и «предназначены» были Богу. В данном случае смерть рассматривается как антипод Бога, поэтому использован мужской род, ибо женщина смерть нести не может. Смерть выстояла в противостоянии с Богом, со временем лишь она сохранила в себе черты величия. Их-то и видит Лютов.

По-иному создается и воспринимается сказ Л. Леонова. Все части «Ухода Хама», кроме двух последних, явно стилизованы под библейские зачины. Эпичность и торжественность «библейской» речи передается с помощью достаточно простых синтаксических конструкций: используется или набор простых предложений, следующих одно за другим (например: «первая бездна упадет. Ключарь неба отверз узы Кешиля. Воин тьмы разрубил узел Химы. Отвесные ручьи бегут и топят. Плачь, Адма!» и пр.), или бессоюзные сложные предложения, вторая часть которых раскрывает смысл первой (например, «верь слову Иафета: солнце будет всходить над водой» и пр.). Песнь Хама о «втором Отце» строится как перечислительный монолог, наполненный образными ассоциациями земной и небесной жизни. Диалоги Ноя и его сыновей также стилизованы под еврейскую разговорную манеру. Вопрос, заданный в аллегорической форме, и такой же ответ: «к Ною подходит Сим, второй Ноя.

- Я Сим. Благослови меня.

Ной:

- Но Иафет первенец мой» [11; 109] и пр.

Автор использует инверсию и безглагольные предложения. Характерно, что диалоги в *словесном* выражении ничем не завершены, они завершаются *действием*: Хам поджигает дом, отец благословляет Сима. На протяжении всего текста автор нигде не пояснял (даже в сносках) значения используемых незнакомых русскому читателю слов и выражений. С одной стороны, чтобы создать иллю-

зию своего присутствия, звучащего библейского (хотя, скорее, его нужно назвать апокрифическим) текста, с другой стороны, приблизительные значения непонятных слов легко восстанавливаются из контекста: географические названия, неизвестные современному читателю (Элассар, Фесрим, Гуакада и пр.), имена древних еврейских пророков и царей (Ламех, Мафусаил, Хасс и так далее), названия музыкальных инструментов (тимпан) и т.п.

Символика, использованная Леоновым, также заимствована из древних мифологических и библейских преданий. Она не столь значима, как в новеллах Бабеля, но все же несет дополнительное значение. Суть символов вывести из текста или контекста леоновского сказа невозможно, с другой стороны, многие символы использованы как в прямом своем значении, так и в переносном, например: «Тяжела борода моя днями, как медом пчелиный сот. Пастух, возьми бороду мою и, намотав, как веревку, дерни вверх и вниз. И вытри ею ослиный помёт с порога твоего шатра. Спаси сына!». Если рассматривать этот текст в прямом значении, то очевидно, что Иавал может пройти через любое унижение ради спасения своего семени, если же взглянуть более глубоко, то проявляется еще одно значение этих слов: борода ассоциировалась не только с мудростью, но и с плодородием, мужской силой. Иавал жертвует своим «плодородием», наделяя им сына. Предлагая свою дочь в качестве платы за спасение сына, Иавал не делал выбор между любимым и нелюбимым ребенком, он спасал семя рода.

Хочется обратить внимание на еще один момент. Легенда о Ное – из Ветхого Завета, почитаемого иудеями каноническим. Раввины – комментаторы божественного текста, а не «ниспровергатели» его. Если учитывать, что евреи – «народ книги» (их самоназвание «Ам-ха-сэфер»), их фольклорная культура получила письменное воплощение в религиозной литературе, то история, предложенная Леоновым, не характерна для иудейского мировосприятия. Скорее можно говорить о влиянии славянского фольклора, изначально языческого. Мы предполагаем, что именно опора Леонова на традиции национальной русской культуры и была той направляющей силой, позволившей историю изгнания Хама увидеть в ином, отличном от библейского свете.

Таким образом, использование религиозных концептов обогатилось авторской интерпретацией, и мы можем говорить и о преемственности Бабеля и Леонова по отношению к Библейской мудрости, и о диалоге с Библией, и о литературном новаторстве. Но при этом созданные писателями «авторские концепты» могут быть взяты на вооружение последователями, и тогда мы можем говорить о новом диалоге, но родоначальниками «традиции» будет уже не Библия, а Бабель или Леонов, и диалог пойдет между двумя конкретными писателями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Бабель, И. Сочинения [Текст]: в 2 т. / И. Бабель. – М.: Художественная литература, 1990.
- 2 Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1983. – С. 360.
- 3 Благой, Д. Диалектика литературной преемственности // Вопросы литературы. – 1962. – № 2. – С. 94 – 113.
- 4 Бушмин, А. С. Наука о литературе: Проблемы. Суждения. Споры. – М.: Современник, 1980. – 334 с.
- 5 Бушмин, А. С. Преемственность в развитии литературы. – Л.: Наука, 1975. – 157 с.
- 6 Виноградов, В. В. Из биографии одного «неистового» произведения. «Последний день приговоренного к смерти» / В. В. Виноградов // Виноградов В. В. Избранные труды. Поэтика русской литературы. – М.: Наука, 1976. – С. 63 – 75.
- 7 Гурьева, Т. Н. Новый литературный словарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 364 с.
- 8 Жирмунский, В. М. Байрон и Пушкин / В. М. Жирмунский. – Л.: Наука, 1978. – 424 с.
- 9 Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. – М.: Интелвак, 2003. – 1596 с.
- 10 Лихачев, Д. С. Традиции в истории культуры. – М.: Наука, 1978.
- 11 Леонов, Л. М. Повести и рассказы [Текст] / Л. М. Леонов. – Л.: Лениздат, 1986. – 528 с.
- 12 Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста: структура стиха. – Л.: Просвещение, 1972. – 272с.
- 13 Маковский, М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 416 с.
- 14 Мелетинский, Е. М. Поэтика мифа. – М., 1976; Мелетинский Е. М. Ранние формы искусства. – М.: Искусство, 1972.
- 15 Ницше, Ф. Соч.: в 2 т. – М.: Мысль, 1990.
- 16 Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический проект, 2001. – 990 с.
- 17 Тынянов, Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М.: Наука, 1977. – 574 с.
- 18 Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – 3-е изд. – М.: Высш. шк., 2002. – 437 с.
- 19 Шубин, Л. А. Поиски смысла отдельного и общего существования. Об Андрее Платонове: работы разных лет / Л. А. Шубин. – М.: Сов. писатель, 1987. – 367 с.
- 20 Эрн, В. Ф. Сочинения / В. Ф. Эрн. – М.: Правда, 1991. – 575 с.
- 21 Юнг, К. Г. Психология бессознательно-го. – М., 1996. – С. 243.

КАТЕГОРИЯ «СОПРЯЖЕНИЕ» КАК РЕЗУЛЬТАТ ОСМЫСЛЕНИЯ И СИНТЕЗА СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Похлебаев С.М., Третьякова И.А.

Абстракт. Дано философское и естественнонаучное обоснование сущности сопряжения как важнейшей стороны взаимодействия. Осмысление и понимание сопряжения как фундаментального принципа организации и развития материи позволяет спроецировать его в образовательную область и рассматривать в качестве важнейшего методологического средства обучения.

Abstract. Philosophical and natural-science substantiation of conjugation essence as an important part of interaction is provided. Comprehension and understanding of conjugation as a fundamental principle of matter organization and development enables to project it into the educational field and consider as the most essential methodological educational tool.

Стремление философии и науки к интеграции знаний есть объективная необходимость глубинного понимания мира как связан-

ного и целого, осмысления важнейших тенденций его развития и решения насущных глобальных проблем современной цивилиза-

ции. Научно-философское миропонимание базируется на изучении реальной действительности, развивается по мере *обобщения* массивов все новых и новых научных знаний.

Универсальным и творческим методом осмысления глубинных граней бытия, конкретных ситуаций и проблем является диалектика, ключевой и самой емкой проблемой которой является понимание процессов развития. Решение этой труднейшей философской задачи требует мыслительного инструментария диалектики, глубокого изучения всех ее элементов в их взаимосвязи и целостности [1, 107].

Современная наука подошла к той области глубинных и во многом опосредованных знаний, которые нельзя понять без диалектики. В то же время сам диалектический метод поднялся на более высокую ступень и способен в своих законах и категориях не только философски осмыслить и выразить результаты научного знания, но и предопределить стратегию его развития. В настоящее время, как никогда ранее, наука и материалистическая диалектика нуждаются в более тесном сотрудничестве. Это обусловлено все нарастающими темпами научно-технического прогресса, который предопределяет спрос на более эффективные методы научного мышления.

В настоящее время, по мнению П.В. Копнина, необходим фундаментальный философский синтез современного научного знания, результатом которого явилось бы развитие и обогащение всех законов и *категорий* материалистической диалектики, которые только тогда становятся эффективным методом научно-теоретического мышления, когда берутся в своей связи. Современная марксистская философская мысль должна сосредоточить «свое внимание не на построении системы из уже существующих категорий диалектического материализма, распределяя их на основе какого-то принципа по рубрикам, а на систематическом анализе всех существующих категорий и *выдвижении новых на основе синтетического понимания особенностей и закономерностей современного научного познания*, его тенденций и устремлений в будущее» [2, 87] (*курсив наш. – С.П.*). Актуальность подобной стратегии в настоящее время очевидна, так как совершенствование категориального аппарата, выступающего методом научно-теоретического мышления, будет способствовать совершенствованию философско-

го мировоззрения, которое, в свою очередь, предопределил векторы развития во всех областях научного знания, и прежде всего в естествознании. Именно эта область человеческих знаний в основном определяет темпы научно-технического развития любого государства и его статус на мировой арене.

Стратегия формирования и развития диалектического стиля мышления во многом определяется пониманием принципов организации, функционирования и развития *материи в целом*. Известный философ Л.Ф. Ильичев отмечает, что «... представления о принципах структурной организации материи образуют основу научных воззрений, и поэтому сила и значение новых идей в науке, прежде всего, оцениваются в методологическом плане тем, как они связаны и как они содействуют развитию и совершенствованию этой основы» [6, 438]. Доказательством этому является сама история науки, которая свидетельствует о том, «что важнейшие ее достижения в конечном счете оценивались в зависимости от их вклада в развитие учения о материи» [там же].

Философское определение понятия «материя» строится на основе системы атрибутов (неотъемлемых, существенных свойств объекта), раскрывающих ее сущность. Такими атрибутами материи выступают, прежде всего, *движение, взаимодействие и отражение*. Материя и ее атрибуты являются философскими абстракциями, формирующими совокупность наших представлений о реальном мире. Даже краткий анализ содержания атрибутов материи позволяет констатировать, что они диалектически связаны и взаимообусловлены: отражение зависит от взаимодействия, которое является следствием и основным проявлением движения, а одновременно и условием движения и взаимодействия, т. е. выступает в качестве источника дальнейшего развития объекта. Материя не может *ни существовать без своих атрибутов, ни мыслиться*. Поэтому *движение, взаимодействие и отражение* как атрибуты материи играют ключевую роль для понимания сущности конкретных форм движения материи и их генетической связи, а как *философские категории* (наиболее общие понятия) они являются основой для формирования и развития других философских категорий, фундаментальных естественнонаучных понятий, естественнонаучного мышления и научного мировоззрения.

Анализ генетических связей между различными формами движения материи позволил Ф. Энгельсу обнаружить, что с вещественной стороны каждая более сложная форма не заключает в себе ничего, кроме находящихся во *взаимодействии* материальных носителей ближайшей к ней более низкой и простой формы движения, из которой она возникает. Она лишь отличается *внутренним взаимодействием* носителей предыдущей формы, которые обеспечили *новое качество* последующей и, следовательно, вывели ее на более высокую степень развития [13].

«Взаимодействие – это процесс взаимного влияния тел друг на друга путем переноса материи и движения, универсальная форма изменения состояний тел. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы, ее свойства, ее объединение, наряду с другими телами, в систему большего порядка. Без способности к взаимодействию материя не могла бы существовать» [12, 65]. В этой связи Ф. Энгельс определял взаимодействие как конечную причину всего *существующего*, за которой нет других, более фундаментальных определяющих свойств. Эту глубокую мысль он выразил краткой фразой: «Мы не можем пойти дальше познания этого взаимодействия именно потому, что позади его нечего больше познавать» [13, 199].

Таким образом, взаимодействие выступает как *интегрирующий фактор*, посредством которого происходит соединение различных материальных элементов в системы, системную организацию материи, что обуславливает ее *целостность*. В силу универсальности взаимодействия осуществляются функциональная взаимосвязь всех структурных уровней бытия, материальное единство мира. Именно взаимодействие определяет отношение причины и следствия между объектами, т.е. устанавливает генетические связи в системе, предопределяя развитие объектов. При развитии происходит *изменение* состояния объекта, обусловленное *возникновением*, трансформацией или *исчезновением* его элементов и связей в результате взаимодействия.

Категория «взаимодействие» является существенным методологическим *принципом познания* природных и общественных явлений. Любой объект может быть понят и определен лишь в системе отношений и взаимо-

действий с другими окружающими явлениями, их частями, сторонами и свойствами. Познание вещей означает познание их взаимодействия и само является результатом взаимодействия между субъектом и объектом. «Исследование особенностей этого взаимодействия, *природы взаимодействующих систем*, и субъекта прежде всего, является ключом к пониманию *сущности мышления*» [2, 160] (*курсив наш. – С.П.*).

«В категориях диалектики тесно *связаны объективное знание* о соответствующей форме связи явлений (причинность, закон и другие) и форма мысли – *познавательный прием*, посредством которого постигается, осмысливается такая связь. И чем совершеннее понятийные средства, способы осознания определенных связей, тем успешнее может, в принципе, осуществляться их реальное открытие, истолкование. Одно предполагает другое. Философы говорят в связи с этим о единстве онтологического и гносеологического смысла категорий» [1, 109].

Продуманный и осознанный категориальный аппарат придает диалектическому мышлению как явлению *культуры* огромную силу, делает возможным познание, освоение, сознательное применение диалектики при решении разнообразных теоретических и практических задач. Подтверждением этому может служить высказывание академика РАН В.С. Степина на «круглом столе», посвященном проблеме о месте философии в современной культуре. Он сказал: «Я рассматриваю основания культуры как систему мировоззренческих универсалий или *категорий культуры*. Это те жизненные смыслы, которые заключены в понимании человека, его деятельности, природы, пространства и времени, причинности, справедливости, свободы, истины, добра и зла и т. д. Они выступают *своеобразным системообразующим фактором культуры*. Универсалии выполняют три основные функции в культуре и социальной жизни. Во-первых, они обеспечивают селекцию, отбор и *включение в поток культурной трансляции постоянно развивающегося социального опыта*. Во-вторых, эти же мировоззренческие универсалии *усваиваются людьми в процессе обучения и воспитания и становятся категориальной структурой их сознания*. И в-третьих, они же в *своем сцеплении и взаимодействии (сопряжении - прим. авторов)* задают некоторый *целостный*

образ человеческого жизненного мира, который называется *мировоззрением*.

Мировоззренческие универсалии определяют не только осмысление человеком мира, его рациональное постижение, но и переживание человеком мира, эмоциональные оценки различных аспектов, состояний и ситуаций человеческой жизни. Смыслы универсалий в этом аспекте предстают как *базисные ценности культуры*» [11, 8] (*курсив наш. – С. П.*)

«Понятия позволяют сконструировать соответствующие *теоретические идеальные объекты*, с которыми философы оперируют аналогично тому, как математик оперирует с геометрическими фигурами, числами, функциями и др. математическими объектами ... неклассическая философия вовсе не отказывается от *системного мышления, от установления связей между категориями*» [там же, с. 9, 11] (*курсив наш. – С. П.*)

Взаимодействие, как уже было отмечено выше, не является однозначным процессом. В одних случаях воздействие между объектами приводит к их *деградации, разрушению, снижению уровня организации*, в других – к *объединению, созданию более сложной системы, у которой возникает новое качество*. Второй тип взаимодействия, по-видимому, можно охарактеризовать как *сопряжение* и *рассматривать его как одну из сторон этого явления*.

Нахождение более широкого понятия представляет собой только начало определения понятия. Вторым этапом является указание видового отличия определяемого понятия. В процессе образования понятий происходит движение понятий в двух направлениях: 1) от отдельных восприятий и представлений – к простейшим общим понятиям и от них, посредством дальнейшей абстракции, – к более высоким, более *общим понятиям*; 2) от общих и абстрактных понятий – к многообразию действительности, к *конкретизации понятий* [10].

Возникнув в науке на определенном этапе ее развития, понятие не остается неизменным. В результате открытия новых *существенных свойств и признаков предметов и явлений* происходит *обогащение содержания понятий*, увеличивается их объем, полнее раскрываются связи и отношения между ними.

Имея в виду эту особенность развития понятия, В.И. Ленин отмечал, что они «человеческие понятия не неподвижны, а вечно движутся, переходят друг в друга, переливаются

одно в другое, без этого они не отражают живой жизни. Анализ понятий, изучение их, «искусство оперировать с ними» (Энгельс) требуют всегда изучения *движения* понятий, их связи, их *взаимопереходов*» [4, 226–227].

Понятие есть обобщенный умственный образ, единство противоположных моментов, единство общего и единичного, конкретного и абстрактного «...уже самое простое обобщение, первое и простейшее образование понятий (суждений, заключений etc), – отмечает В.И. Ленин, – означает познание человека все более и более глубокой объективной связи мира» [там же, с. 161]. Оно является некоторым *итогом*, результатом развития соответствующей области науки. «Понять, – писал Ленин, – значит выразить в форме понятий» [там же, с. 231].

Теоретико-методологической основой обоснования «сопряжения» как философской категории явились следующие положения:

– «категории материалистической диалектики выработаны в процессе исторического развития философского знания, поэтому опыт истории философии имеет первостепенное значение для их понимания и дальнейшего обогащения» [2, 49];

– «сама философия уже не может служить поставщиком готовых *естественнонаучных идей*. Последние рождаются в тяжелых муках самими науками» [там же, с. 82];

– источниками возникновения и развития понятий в науке являются противоречия между установленными новыми научными фактами и имеющимся понятийным аппаратом, недостаточностью имеющихся знаний для объяснения вновь открытых явлений и свойств тел [10, 76];

– «категории надо *вывести* (а не произвольно или механически взять) (не «рассказывая», не «уверяя», а *доказывая*)...» [4, 86];

– «новые идеи и построения в науке возникают в результате *теоретического синтеза*, который в качестве своего момента содержит категории философского мировоззрения, выступающие методом научно-теоретического мышления» [2, 82]; поэтому философия продолжает оставаться источником новых научных идей, а материалистическая диалектика является «единственным, в высшей инстанции, методом мышления, соответствующим теперешней стадии развития естествознания» [5, 528];

– «понятие (наряду с суждением и «научной теорией») представляет собой форму отражения мира на рациональной, логической ступени познания» [3, 296];

– «понятия отражают обобщенное содержание, относящееся не только к одному предмету, но и ко многим предметам, к *целому классу предметов*» [10, 7];

– «категории материалистической диалектики *тесно связаны с понятиями других наук, являются их обобщением*» [2, 52].

Опираясь на теоретико-методологические основы общей стратегии формирования понятий, разработанной видными философами, психологами и педагогами, можно констатировать, что в нашем теоретическом исследовании понятие «*сопряжение*» подведено под более общее фундаментальное понятие (категорию) «*взаимодействие*», и поэтому, с этой точки зрения, может иметь право на самостоятельное существование и использование в качестве всеобщего понятия.

В Словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «сопряженный» трактуется как «взаимно связанный, непременно сопровождаемый чем-нибудь» [7, 650]. В такой интерпретации данное понятие весьма успешно используется в курсах физики, химии и биологии. Так, например, в курсе физики, в разделе «Оптика», вводится понятие «*сопряженные точки*». Это «две точки, которые по отношению к оптической системе являются объектом и его изображением. Вследствие обратимости световых лучей объект и изображение могут взаимно меняться местами. Понятие «сопряженные точки» строго применимо только к *идеальным* оптическим системам» [9, 1239].

В курсе химии существует понятие «*сопряженные реакции*». Это «химические реакции, которые протекают только при наличии хотя бы одного общего реагента, причем одна из реакций возбуждает или ускоряет другую» [там же].

Используя метод молекулярных орбиталей для изучения распределения электронной плотности и роли π -электронов у важнейших биологически активных веществ, Б. Пюльман и А. Пюльман пришли к заключению, что почти все высокомолекулярные соединения содержат *сопряженные системы π -электронов*. Они представляют собой длинную цепь (кольцо) с многократно чередующимися σ - и π -связями. В результате эффекта сопряжения

образуется общее электронное облако, которое охватывает одновременно большое число атомов, и молекула или часть ее действуют в ряде реакций как одно целое. К таким веществам относятся NAD, FAD (коферменты оксидоредуктаз), гемм и его производные, пуриновые и пиримидиновые основания, входящие в состав нуклеотидов DNK, RNK, ATP и др. [8]. Эти важнейшие биологические соединения играют ключевую роль в превращении *вещества, энергии и информации* во всех типах клеток, существующих на Земле.

Подтверждением всеобщей значимости принципа сопряжения как организующего начала на самом высоком уровне является сама история «рождения» материалистической диалектики. И диалектика, и материализм сами по себе являлись методологиями познания, однако их логическое *сопряжение в единую методологическую систему* позволило создать *универсальный метод познания природы, общества и мышления*.

Таким образом, в нашем теоретическом исследовании показано, что понятие «*сопряжение*» является отражением такого вида взаимодействия между объектами и явлениями, которое обуславливает появление *нового качества* и которое присуще всем *формам движения материи*. Отсюда следует, что данное понятие может претендовать на статус *категории*, отражающей один из фундаментальных принципов организации и эволюции материального мира. Категория «*сопряжение*» может служить эффективным методологическим средством познания, способствующим формированию научного мировоззрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Введение в философию: учеб. для вузов: в 2 ч. / И. Т. Фролов, Э.А. Араб-Оглы, Г. С. Арёфьева и др. – М.: Политиздат, 1989. – Ч. 2. – 639 с.
- 2 Копнин, П. В. Диалектика, логика, наука / П. В. Копнин. – М.: Наука, 1973. – 464 с.
- 3 Краткий философский словарь / А. П. Алексеев, Г. Г. Васильев и др.; под ред. А. П. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Велби: Проспект, 2004. – 496 с.
- 4 Ленин, В. И. Философские тетради / В. И. Ленин // Полн. собр. соч. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1963. – Т. 29. – 782 с.
- 5 Маркс, К. Сочинения: в 30 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М.: Госполитиздат, 1961. Т. 20. – 827 с.

6 Материалистическая диалектика как общая теория развития / под рук. и общ. ред. Л. Ф. Ильичева. – М.: Наука, 1982. – 464 с.

7 Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов / под. ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.

8 Пюльман, Б. Квантовая биохимия / Б. Пюльман, А. Пюльман. – М.: Мир, 1965. – 654 с.

9 Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1985. – 1600 с.

10 Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во Ун-та РАО, 2007. – 309 с.

11 Философия в современной культуре: новые перспективы (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – № 2004. – № 4. – 192 с.

12 Философский словарь /под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд.– М.: Политиздат, 1986. –590 с.

13 Энгельс, Ф. Диалектика природы / Ф. Энгельс. – М.: Политиздат, 1987. – 349 с.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Сморгова Е.И.

Абстракт. Статья посвящена основным проблемам гражданской идентичности молодежи в современном российском обществе, переживающем состояние транзисии. Противоречие между потребностью государства в активных гражданах и аномичностью самого характера государства порождает важный социальный заказ для образования – формирование гражданина на основе ценностных ориентаций.

Ключевые слова: государство, транзисия, аномия, образование, наставничество, гражданин, гражданская идентификация.

Abstract. The article deals with the main problems of civic identity of the youth in the modern Russian society, being in the state of transition. The contradiction between the demand of the state in active citizens and anomie of the state itself brings about an important social order for educational institutes – forming the citizen on the basis of the axiological focus.

Key words: state, transition, anomie, education, coaching, citizen, civic identity.

Проблема модернизации образования всякий раз возникает в истории общества тогда, когда непосредственное включение ребенка в социум оказывается затрудненным и возникает необходимость помощи ему в определении своей гражданской позиции, ценностно-смысловой ориентации, в идентификации себя с другими членами общества. Различные виды СМИ, многообразные конфессии, полилог мнений в «мире взрослых» расширяют сегодня формы социализации и воспитания ребёнка. И система образования, призванная играть ведущую роль в образовательно-воспитательном процессе, получила конкретный социальный заказ, определяемый ФГОС: формирование гражданственности и мировоззрения обучающихся, становление основ гражданской идентичности.

Гражданская идентичность личности в современном социуме осуществляется в многообразных формах, к которым можно отнести: гражданство, гражданскую позицию, гражданскую компетентность, гражданскую культуру, гражданское сознание. Формирование идентичности предполагает самоопределение и выбор человеком (особенно подростком, юношей) базовой идеологии, политических и религиозных (включая атеизм) убеждений, выбор профессии и формирование временной перспективы.

Анализируя структуру гражданской идентичности, Е.А. Гришина отмечает, что «гражданская идентичность имеет объективную (предписанную как формально – государством и правом, так и неформально – доминирующими культурными и социальными стандартами и нормами) и субъективную (относительно произвольно конструируемую индиви-

дом) составляющие» [2, 46]. По ее словам, именно соотношение объективной и субъективной составляющих гражданской идентичности определяет степень ее целостности и функциональности для обеспечения социального воспроизводства через осуществление соответствующих социальных практик. Например, в стабильном обществе доминирует объективная составляющая. А в том случае, когда происходит радикальная трансформация социокультурных ценностей и норм в обществе, преобладает субъективная составляющая гражданской идентичности.

Гражданская идентичность – это осознание человеком своей причастности к сообществу граждан того или иного государства, это важная часть механизма функционирования политической структуры, фундамент политической жизни и сознания общества. Это также осознание принадлежности к Родине – феномену, свободному от узкоюридических рамок категории «гражданство», имеющему для индивида эмоционально и ценностно-персональный смысл. Это обретение гражданства как сознательности и ответственности личности, способной осуществлять свободный выбор как проявление активной гражданской позиции, предполагающей гражданское самоопределение и гражданскую самореализацию на основе рефлексивно-критического отношения к действительности.

Гражданское самоопределение – это самоопределение по отношению к своей жизни в обществе, государстве. В процессе такого определения гражданин решает две задачи – задачу иерархизации индивидуальных гражданских смыслов и задачу построения гражданской жизнедеятельности во временной

перспективе (гражданского проектирования). Это содержательное конструирование личностью своей гражданской позиции, включающей систему целей и стратегию и тактику их достижения. Гражданская позиция – это обретение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, обретение её носителем внутренней целостности и адекватности.

При наличии такой позиции и становится возможной самореализация, то есть осуществление гражданином возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, а также сотворчества, содеятельности с другими людьми, гражданами, обществом. Человек обретает способность «сделать» самого себя, индивидуальную смысловую траекторию собственной жизнедеятельности, выйти на уровень рефлексии. Индивид включается в присвоение и субъективацию правовых и моральных норм, развитие нормативной саморегуляции. Итогом подобного самоопределения, самореализации и будет формирование идентичности, которая является важнейшей проблемой в старшем подростковом и юношеском возрасте для тех, кого Даниэль Левинсон называет «молодые взрослые».

Но в российском обществе идет процесс транзисии, закономерным спутником которой является аномия. Болгарский ученый Д. Пантич подчеркивает, что аномия, которая проявляется в двух ракурсах: «во-первых, как состояние общества, при котором наступает дезинтеграция и распад системы норм, которые гарантируют общественный порядок; во-вторых, как психологическое состояние, характеризующееся чувством потери ориентации в жизни, возникающее, когда индивид становится перед необходимостью выполнения противоречащих друг другу норм» [10, 17].

В ходе гражданской идентификации индивид наталкивается на определенные требования, которые общество предъявляет к молодому поколению, выходящему на арену социальных отношений. Источниками этих требований выступают, с одной стороны, исторические, социальные и иные традиции данного общества, с другой – господствующие представления о целях его развития. Общество, таким образом, контролирует направленность социальной интеграции молодежи, исходя из целесообразности воспроизведения тех или

иных структур и отношений в интересах целостности, устойчивости и развития.

В советском обществе социальные ожидания, предъявляемые к гражданину, в основе имели идеологические принципы, такие как политическая активность, направленная на построение социализма, патриотизм, понимаемый как любовь к советской Родине, интернационализм, коллективизм, трудовая активность, социальный оптимизм и т. д., ставшие составляющими модели гражданственности. Достойным гражданином считался тот, кто активно участвовал в социально-политической жизни общества, определяемой решениями КПСС. Лозунги той эпохи («Если не я, то кто же?», «Партия сказала: «Надо!» - комсомол ответил: «Есть!», «Коммунизм – это молодость мира, и его возводить молодым!», «Советское – значит отличное!», «Всё для блага человека, всё во имя человека!», «На работу – с радостью, а с работы – с гордостью!», «Ни одного отстающего рядом!», «Народ и партия – едины!» и др.) задавали ценностную ориентацию, несли основные мировоззренческие понятия гражданина, создавали ощущение прочной связи властных структур и общества. При этом в сознании большинства граждан четко закреплялась идея доминирования государственных интересов над личными, человек для государства, и никак не наоборот. Это объяснялось целями развития общества, вектором его движения.

В аномичном же обществе, как правило, не бывает четких представлений о целях развития. Функционирование такого общества приобретает спонтанный характер, часто неконтролируемый социальными институтами. И всё это чрезвычайно опасно для становления гражданской позиции и гражданского сознания молодёжи.

Идёт процесс становления нового общества в нашей стране. Прежние формы социального контроля признаны неадекватными, при этом отказ от них не сопровождался формированием новых механизмов саморегуляции и самоконтроля граждан и общества. Происходит столкновение западной системы ценностей, выросшей из протестантской этики, и российской ментальности. С одной стороны, государство делает упор на достижение материального благополучия, декларирует, что достичь этой цели может каждый; с другой стороны, сама социальная структура существ-

венно ограничивает возможности молодёжи достичь этой цели. Происходит крушение системы реализации индивидуальных желаний, в результате чего «молодой взрослый» начинает хотеть больше, чем может добиться в рамках своего социального статуса.

А государство все жестче предъявляет требование к обществу и его институтам (образованию в первую очередь) – нам необходим активный гражданин. Этот посыл направлен, в первую очередь, к молодым. И молодёжь по-прежнему активна, это её родовое, сущностное качество. Вопрос в том: кем и куда направлена активность?

Активная ориентация в пространстве гражданских ценностей, смыслов, предпочтений определяет нравственное развитие юношества и требует соответствующего психолого-педагогического сопровождения. Объективно возникает потребность молодёжи (осознаваемая ею или нет) в наставнике как «проводнике во взрослую жизнь» (Д. Левинсон), в эталоне для гражданской идентификации.

В толковых, энциклопедических словарях, в словарях культурологических, психологических терминов обнаруживается тесная связь понятия «наставничество» с понятиями «учить», «направлять», «воспитывать», «содействовать», «руководить», «вразумлять». В психолого-педагогической науке наставничество рассматривается либо как система отношений и ряда процессов, когда один человек предлагает помощь, руководство, совет и поддержку другому (Г.Льюис [3], И.В. Круглова [4] и др.), либо как процесс становления личности взрослого человека в контексте социальной ситуации под влиянием внешних и внутренних факторов развития (Д.А. Красилов [5], А.Н. Плотников [8], Е.В. Чарина [11] и др.).

Использование понятия «наставник» в прямом значении традиционно для мировой культуры; это слово тесно связано с древнегреческим «пайдагогос» – «ведущий детей». В качестве ключевых понятий в контексте слова «наставничество» можно выделить следующие: *направлять, оказывать помощь, поддержку в выборе пути, в совершенствовании*. Понятие «путь» в данном случае следует понимать философски как духовное восхождение личности, как глубокая личностная метаморфоза.

Ж.-Ж. Руссо полагал, что главное и наиболее сложное искусство наставника – уметь ничего не делать с учеником. Уметь просто понять и услышать его. Наставник – это «значимый другой», это постоянный диалог, межличностная коммуникация. Наставничество следует понимать как процесс целенаправленного формирования личности, ее духовности, гражданских качеств (долг, целеустремленность, упорство, честность, осознанное служение, позитивная критичность и др.), подготовки взрослого гражданина к активному участию в общественной деятельности, к жизни в целом. Наставничество как педагогическое взаимодействие носит субъект-субъектный характер и не ограничивается только учебным процессом. Воспитанникам необходим своеобразный эталон поведения и гражданских ценностей, не абстрактный «хороший гражданин», а конкретный индивид – ежедневно встречаемый, знакомый, находящийся в непосредственной близости. Гражданственность, ответственность, способность ставить интересы общества, другого человека выше личных интересов – вот качества, которыми, по мнению студентов педагогического колледжа, должен обладать наставник. Ребят привлекает при этом высокая восприимчивость наставников к новому, гибкость мышления, отсутствие страха ошибки, способность принимать оптимальное решение, готовность взять ответственность за это решение.

Если попытаться создать обобщенный портрет наставника, то обнаружатся четыре уровня. Первый уровень – индивидуально-исполнительский, или инструментальный – задает поведенческие качества, способности действовать в социальной среде; второй уровень – индивидуально-психологический – выявляет группу индивидуально-психологических свойств и качеств личности как носителя гражданского поведения и деятельности; третий – социально-психологический – отражает гражданскую позицию человека, определяющую его место и роль в общении и взаимодействии с другими членами общества, с властными структурами; четвертый, верхний уровень – духовно-культурный – ведет к определению гражданского сознания человека, меры его гражданской зрелости. Наставник расставляет «вехи» на пути гражданской идентификации молодого человека, помогает увидеть не только (и не столько) сегодняшние ошибки, пере-

лением, конечно, добьётся более значительных успехов в учёбе по сравнению с менее культурным человеком [3; 5; 8].

Традиционно до недавнего времени воспитание студентов сводилось к разработке концепции и программы воспитательной деятельности, в которых, конечно, прописывались качества и свойства выпускника вуза как культурного человека: уважение достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в разных ситуациях социального взаимодействия, культура личности; адекватность человека ситуациям бытового, профессионального, общественного взаимодействия; соблюдение этносоциокультурных традиций, обычаев, норм, этикета во взаимодействии; актуальная готовность использования общекультурного индивидуального фонда знаний; ненасыщаемость потребности удовлетворения личностного развития и саморазвития; ориентировка в основных ценностно-смысловых доминантах современного мира, страны; социальная ответственность за себя и т.д. [6].

Среди приоритетных направлений воспитания студенческой молодежи рассматривалась работа по эстетическому воспитанию (12–15% студентов занимались в танцевальных коллективах, вокальных студиях, участвовали в КВН); с целью привлечения студентов к решению вопросов, связанных с организацией учебного процесса и воспитательной работы, а также повышения их социальной и профессиональной ответственности в вузах развивалась система студенческого самоуправления (участие студентов в управлении учебным, социальным, научно-исследовательским и общественным направлениями студенческой жизни); для воспитания здорового образа жизни велась работа по привлечению студентов к физкультуре и спорту (проведение легкоатлетических эстафет, кроссов, первенств, универсиад, спартакиад по различным видам спорта, межфакультетских спортивных праздников).

Наименее популярным направлением воспитательной работы было гражданско-патриотическое воспитание. Наметившаяся тенденция падения престижа государственности среди россиян вообще и среди молодежи в частности была вызвана существенно изменившимся отношением к таким ценностям, как Отечество, патриотизм, долг, честь, достоинство, знание истории своего народа, верность героическим и трудовым традициям.

По данным разных источников, от 15 до 31% выпускников российских вузов уезжают на работу за рубеж; 30–50% студентов хотели бы связать свое будущее с работой за рубежом. Значительная часть респондентов не рассматривает Россию в качестве места приложения своих профессиональных знаний и намерена выстраивать свое будущее за ее пределами [9]. По своим качественным характеристикам (академическая успеваемость, профессиональная подготовка, владение иностранным языком, получение грантов, научная деятельность и т.д.) они значительно превосходят выпускников, не планирующих выезд за рубеж [7]. А ведь именно с выпускниками высших учебных заведений – будущими специалистами-профессионалами связаны надежды российского общества на экономическое и духовное возрождение страны. Представленные данные свидетельствуют о существовании проблем в гражданско-патриотическом воспитании молодежи вообще и студентов в частности.

Гражданско-патриотическое воспитание имеет конкретно-исторический характер, несет в себе отличительные черты, запросы эпохи, отражает уровень развития общества, государства. Гражданско-патриотическое образование и гражданско-патриотическое воспитание – дефиниции, обладающие относительной самостоятельностью, которая предполагает их взаимосогласованность, но не предполагает поглощение одного другим.

Следует развести данные понятия. Мы рассматриваем гражданско-патриотическое образование как образование, результат которого характеризуется степенью сформированности комплекса компетенций и гражданских качеств. Гражданско-патриотическое образование имеет обобщенный, синтезированный, ценностный характер. Спецификой гражданско-патриотического воспитания, в том числе и студентов, является нацеленность на жизнь, социальное и гражданское творчество, которое позволит человеку построить свое поведение с ориентацией на личное и общественное благо.

Гражданско-патриотическое воспитание как фактор социализации – процесс сложный, малоизученный, рассматривается в связи с формированием в России гражданского общества, правового государства, их сущностных основ. Гражданское воспитание может

косы власти, а перспективу и возможности работы над ними. Он способствует формированию гражданина, способного воспользоваться на благо общества и самого себя всей гарантированной государством совокупностью прав и обязанностей; гражданина, которого характеризует способность к разнообразной и продуктивной деятельности на благо общества и государства, на благо личности. [1].

Система наставничества способна стать институтом социализации личности, обеспечивающей становление гражданской идентификации личности, выработку активной гражданской позиции, самостоятельности и умения действовать в соответствии с правовой и общественно-политической системой государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Гаязов, А. С. Общество, государство: воспитание гражданина. – Уфа, 1998. – 90 с.
- 2 Гришина, Е. А. Российская молодежь: проблемы гражданской идентичности. – М. 1999. – 132 с.
- 3 Льюис, Г. Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний / пер. с англ. А. В. Ирхин. – Мн.: Амалфея, 1998. – 288 с.
- 4 Круглова, И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 178 с.
- 5 Красилов, Д. А. Ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения: Период вхождения во взрослость: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 216 с.
- 6 Пантич, Д. Конфликты ценностей в странах транзитии // Социс. – 1997. – № 2. – С. 25–36.
- 7 Покровский, Н. Е. Одиночество и аномия (философские и теоретико-социологические аспекты): дисс...д-ра социолог. наук – М., 1996. – 296 с.
- 8 Плотников, А. Н. Формирование профессионально-педагогической компетентности мастера-наставника в условиях курсовой подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 185с.
- 9 Рябова, Л. В. Феномен учителя жизни (философско-культурологический анализ): дисс. докт. философ. наук. – Ростов-на-Дону, 1995.
- 10 Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. Редактор-координатор – академик РАН Г. В. Осипов. – М., 1998. – 488 с.
- 11 Чарина, Е. В. Отношения в системе "наставник–молодой специалист" в процессе профессионализации: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 160 с.
- 12 Фонарев, А. Р. Психология становления личности профессионала. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 240 с.
- 13 Ходаков, А. И. Проблемы профессиональной адаптации молодого учителя // Воспитательная деятельность молодого учителя. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1978. – С. 72–89.

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СЕМИОТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

Суханова А.А.

Абстракт. Интенсификация процесса обучения, обусловленная информационной насыщенностью во всех областях человеческого познания действительности, ставит перед преподавателем задачу формирования у студентов не только знаний, но и умений использовать современные методы исследования явлений и процессов. Высоким потенциалом в организации образовательного процесса, направленного на активизацию познавательной деятельности студентов, глубокое и прочное усвоение знаний и умений, обладает семиотический подход. Состояние проблемы использования технологии семиотической интерпретации учебной информации можно рассматривать с разных позиций. Это процессы накопления, хранения, передачи и обработки информации; проблемы развития пространственного мышления, его роль в различных видах учебной деятельности; систематизация знаково-символических средств; вопросы графического моделирования знаково-символических систем, проблема интерпретации учебной информации и формирования навыков самообразования учащихся.

Abstract. The intensification of process of the training, caused by information saturation in all areas of human knowledge of reality, puts before the teacher a problem – formations at students not only knowledge, but also abilities to use modern methods of research of the phenomena and processes. High potential in the organization of the educational process directed on activization of informative activity of students, to deep and strong assimilation of knowledge

and abilities, the semiotics approach possesses. The condition of a problem of use of technology of semiotics interpretation of educational information can be considered from different positions. These are processes of accumulation, storage, transfer and information processing; problems of development of spatial thinking, its role in different types of educational activity; ordering of sign and symbolical means; questions of graphic modeling of sign and symbolical systems, problem of interpretation of educational information and formation of skills of self-education of pupils.

Особенностью современного общества является его глобальная информатизация. Под влиянием информатизации общество приобретает новое качественное состояние, становясь способным пользоваться новейшими технологиями, обеспечивающими развитие альтернативного мышления, формирование умений разрабатывать стратегию решения учебных и профессиональных задач, прогнозировать и анализировать результаты принятых решений на основе моделирования информационных процессов, явлений и взаимосвязей между ними. Безусловно, сфера образования в своих целевых ориентирах и содержании профессиональной подготовки специалистов призвана учитывать эти тенденции развития общества.

Интенсификация процесса обучения, обусловленная информационной насыщенностью во всех областях человеческого познания действительности, ставит перед преподавателем задачу формирования у студентов не только знаний, но и умений использовать современные методы исследования явлений и процессов. С этой целью необходимо использовать активные методы обучения, способствующие активизации познавательной деятельности студентов, повышению их интереса к учебному материалу, развитию их самостоятельности и мышления.

На наш взгляд, высоким потенциалом в организации образовательного процесса, направленного на активизацию познавательной деятельности студентов, глубокое и прочное усвоение знаний и умений, обладает семиотический подход, широко используемый в образовании и науке. По мнению В.М. Розина, семиотический анализ различных процессов и явлений задает истинную реальность, на основе которой можно понять все остальное [18].

Изучение тех или иных аспектов на основе семиотического подхода означает выявление знаковой природы изучаемого явления, вывод правил построения знаков и их комбинаций (синтактика), установление смыслового содержания знаков (семантика), нахождение условий, при которых возникают те или иные знаковые ситуации (прагматика) и т.д.

Анализируя содержание каждого из аспектов процессов накопления, хранения, передачи и обработки информации, следует отметить, что задача накопления и хранения информации связана со знаковым представлением, обработка информации основана на возможности формального преобразования знаковых систем, и наконец, коммуникативный аспект информации включает интерпретацию этих систем. Таким образом, использование графических моделей требует включения в обучающие программы знаний о закономерностях накопления информации, принципах классификации, способах построения, употребления, перекодирования информации. Преподавателю необходимо не только специально отбирать знаково-символические средства, но и разрабатывать особые типы задач, направленные на формирование этих умений.

Следует отметить, что вопросы разработки принципов обучения графическому моделированию, формирования умений оперировать знаково-символическими средствами достаточно широко освещаются учеными.

Так, в работах А.Д. Ботвинникова [2], Б.Ф. Ломова [11], И.С. Якиманской [24] и др. рассматриваются проблемы развития пространственного мышления, его роль в различных видах учебной и трудовой деятельности человека, анализируются специфика данного вида мышления, его структура, условия формирования в процессе обучения. Излагаются результаты экспериментальных исследований механизмов создания пространственных образов и оперирования ими в процессе решения задач, дается классификация видов наглядности, их функции в создании образов, в овладении графической деятельностью. Особое внимание уделено возрастным и индивидуальным различиям пространственного мышления, раскрытию их природы, описанию диагностических методов их выявления и оценки.

Различные подходы к систематизации знаково-символических средств, их классификации раскрываются в работах Л.А. Абрамяна [1], А.А. Ветрова [3], М.В. Гамезо [9], А.Ф.

Лосева [12], А.С. Майданова [13], В.В. Мантатова [14] и др.

В исследованиях Б.А. Глинского [7], К.Е. Морозова [15], И.Б. Новик [16] и др. рассматриваются вопросы графического моделирования знаково-символических систем.

Исследуя формирование знаково-символической деятельности человека, В.С. Карапетян [10], Н.Г. Салмина [19] и другие ученые выделили моделирование в качестве особого вида знаково-символической деятельности и поставили вопрос об обучении моделированию, при котором знаково-символические средства становятся объектом действия, что позволяет с их помощью получить новую информацию о реальности. Данная точка зрения находит подтверждение в работах М.В. Гамезо [6], по мнению которого «познавательная функция знаков и знаковых моделей реализуется не сама по себе, а лишь в процессах преобразования информации, в процессах моделирования».

Роль знака и символа в обучении глубоко проанализирована Н.Г. Салминой, которая предоставила экспериментальное подтверждение зависимости уровня развитости мышления школьников и эффективного усвоения систематических научных знаний от степени сформированности их знаково-символической деятельности [19].

Использование знаково-символической системы и принципов кодирования в современной теории обучения представлено различными направлениями, зависящими от угла зрения и специфики дисциплины и получившими научное обоснование в работах В.Ф. Шаталова, В.И. Ильиченко, А.А. Михно [22], Д.Б. Эльконина [23] и др.

Следует отметить, что поиски и находки в системе педагогических наук неоднократно подтверждали, что знания, полученные на основе самостоятельности, являются не только фундаментом развития личности, но и двигателем ее прогресса. В психологических исследованиях П.Я. Гальперина [5], В.В. Давыдова [8], Л.В. Занкова [9], Н.Ф. Талызиной [20], Д.Б. Эльконина [23] отражаются увеличение доли самостоятельной работы и ориентация на формирование навыков самообразования учащихся.

Сущность самостоятельной работы, классификация ее видов раскрыта в работах П.И. Пидкасистого, который считал, что важ-

нейшими компонентами самостоятельной деятельности должны быть творческие умения и внутренняя мотивация [17]. Разделяя точку зрения ученого, считаем одной из важных позиций при разработке семиотической технологии, используемой в процессе экономической подготовки студентов технических специальностей, четкую ориентацию на активное творчество студентов при самостоятельной обработке учебного текста с помощью знаков и опорных сигналов. Это позволяет студентам включаться не только в создание сигналов и знаков, присущих видению конкретного учебного материала, но и модифицировать существующие блоки (сигнальные загадки), а также самостоятельно интерпретировать содержание рассматриваемых явлений и процессов в рамках изучаемой дисциплины.

На мотивационном этапе студенты должны осознать, почему и для чего им нужно изучить данный раздел программы, что именно они должны проделать, чтобы успешно выполнить основную учебную задачу. Мотивационный этап обычно состоит из следующих учебных действий:

1. Создание учебно-проблемной ситуации, которая вводит учащихся в предмет изучения предстоящей темы программы. Учебно-проблемная ситуация может быть создана преподавателем разными приемами:

а) постановкой перед учащимися задачи, решение которой возможно лишь на основе изучения данной темы;

б) беседой (рассказом) преподавателя о теоретической и практической значимости предстоящей темы (раздела) программы;

в) рассказом преподавателя о том, как решалась проблема в истории науки.

2. Формулировка основной учебной задачи обычно производится преподавателем как итог обсуждения проблемной ситуации.

Учебная задача показывает учащимся тот ориентир, на который они должны направлять свою деятельность в процессе изучения данной темы.

«Не может возникнуть никакой деятельности без наличия цели и задачи, пускающей в ход этот процесс, дающей ему направление», – писал Л.С. Выготский [4].

Важное условие организации учебной деятельности – подведение учащихся к самостоятельной постановке и принятию учебных задач.

3. Самоконтроль и самооценка возможностей предстоящей деятельности по изучению темы.

Для описания целостного развития ученика Л.С. Выготский ввел два уровня развития учащегося: 1) обучение, опирающееся на личный опыт учащегося, и 2) сопровождающее обучение в зоне ближайшего развития, которое создают условия для продвижения вперед данной конкретной личности.

В свете положений концепции целостного развития учащихся личностно-ориентированное обучение реально осуществляет решение следующих задач:

1) гармоническое развитие взаимоотношений человека с природой посредством освоения научной картины мира;

2) адаптация личности к условиям возрастающего информационного потока и самообразование в этих условиях;

3) обеспечение оптимальных условий для формирования многогранного продуктивного мышления;

4) стимуляция интеллектуального развития через освоение методов познания;

5) создание условий для приобретения широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные области деятельности [4].

Весь путь от целеполагания до прогнозирования должен характеризоваться высоким уровнем самостоятельности студента, поскольку без этого условия невозможны ни рефлексивный акт, ни генерация идей, предполагающая высокую степень свободы творчества, ни связанное с этим же параметром символотворчество. Формирование всех пяти личностных качеств является следствием эвристического подхода к преподаванию, который неразрывно связан с реализацией воспитательных целей.

Общеизвестно, что к основным технологическим элементам эвристического обучения относятся следующие: мотивация деятельности; ее проблематизация; личное решение проблемы участниками ситуации; демонстрация образовательных продуктов; их сопоставление друг с другом и с культурно-историческими аналогами; рефлексия результатов [21]. Семиотическая интерпретация учебных текстов естественным образом существует в системе координат, в которой все указанные пункты находят реальное воплощение. Сюда

же можно добавить экстраполяцию полученных результатов на проблемы будущих текстов, свободное «перемещение» не только в пределах уже созданного смыслового поля, но проектирование и непрестанное расширение его параметров, как количественных, так и качественных. Перенос элементов семиотических интерпретаций как промежуточного звена между текстом и человеком извне в область мыслительных схем, а также их свободная востребованная актуализация позволяют утверждать, что они способствуют активному развитию продуктивного мышления.

Говоря о желаемом результате, в качестве которого выступает глубокое осознанное усвоение информации в виде характерного для данной системы кодирующего оперона, или элемента, длительное хранение в каналах долговременной памяти, а также свободная актуализация полученных знаний в учебный и постучебный период, несложно прийти к выводу, что подобное не может быть достигнуто с помощью отдельно вводимых элементов специфических методик. Организация процесса обучения в представленном случае востребует личностно-ориентированный подход, хорошо структурированную систему и технологичность разработок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Абрамян, Л. А. Гносеологические проблемы теории знаков. – Ереван, 1965. – 255 с.
- 2 Ботвинников, А. Д. Экспериментальное исследование эффективности формирования графических знаний и навыков у учащихся. Особенности решения разных видов задач: В кн.: Обучение основам проекирования. – М.: Просвещение, 1975. – С. 58–85.
- 3 Ветров, А. А. Семиотика и ее основные проблемы. – М.: Педагогика, 1968.
- 4 Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика 1984. – С. 5–90.
- 5 Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: МГУ, 1985. – 159 с.
- 6 Гамезо, М. В. Развитие знаковой функции сознания учащихся как особая задача обучения // Психология учебной деятельности школьников. – М., 1982. – 116 с.
- 7 Глинский, Б. А., Грязнов, Б. С., Дынин, Б. С., Никитин, Е. П. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ). – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.

- 8 Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
- 9 Занков, Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996. – 432с.
- 10 Карапетян, В. С. Моделирование как компонент деятельности учения: дисс. ...канд. психол. наук. – М., 1981. – 183 с.
- 11 Ломов, Б. Ф. Психологические основы формирования графических знаний, умений и навыков: сб. "Основы методики обучения черчению" /Под ред. А. Д. Ботвинникова. – М.: Просвещение, 1966. – С. 117–140.
- 12 Лосев, А. Ф. Знак, символ, миф. – М.: Педагогика, 1982. – 480 с.
- 13 Майданов, А. С. Методология научного творчества. –М.: Издательство ЛКИ, 2008. –512 с.
- 14 Мантатов, В. В. Образ, знак, условность /В. В. Мантатов. – М.: Высш. шк., 1980. – 160 с.
- 15 Морозов, К. Е. Математическое моделирование в научном познании. – М.: Мысль, 1969.
- 16 Новик И.Б. О моделировании сложных систем / И. Б. Новик. – М.: Мысль, 1965. – 335 с.
- 17 Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. (Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества). – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.
- 18 Розин, В. М. Визуальная культура и восприятие: Как человек видит и понимает мир. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 224 с.
- 19 Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.
- 20 Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. –М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343с.
- 21 Хуторской, А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А. В. Хуторской. Научное издание. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
- 22 Шаталов, В. Ф., Ильченко, В. И., Михно, А. А. Методические рекомендации преподавателям средних учебных заведений по применению систем опорных сигналов. – Киев: Радянська школа, 1980. – 48 с.
- 23 Эльконин, Д. Б. Роль знакового опосредования в процессе решения задач на «соображение»: дисс.... канд пед. наук. –М., 1982. –150с.
- 24 Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

Яковлев Е.В.

***Абстракт.** Рассматриваются роль и характеристические особенности педагогического эксперимента, специфика его содержания и организации при проведении научно-педагогических исследований.*

***Abstract.** Role and characteristic features of a pedagogical experiment as well as specifics of its contents and organization in pedagogical research are discussed.*

Реализация основной функции педагогического исследования – получение новых достоверных знаний об образовательном процессе – предполагает сбор, обработку и интерпретацию научной информации, что составляет основу экспериментального подтверждения ключевых теоретических положений. Обоснованность полученных выводов в полной мере определяется организационно-содержательной состоятельностью педагогического эксперимента, позволяющего в контролируемых условиях рассмотреть исследуемое явление в «чистом виде» и зафиксировать наиболее значимые факторы, влияющие на эффективность его функционирования.

Нарушение основополагающих принципов организации и осуществления педагогического эксперимента, методологические

ошибки в его планировании могут привести к выводам, не соответствующим действительности, открыть дорогу идеям, противоречащим природе педагогического процесса. Поэтому существенное значение имеет грамотная реализация экспериментальных процедур, которая обеспечивается компетентностью исследователя в области педагогического эксперимента, предполагающей, прежде всего, понимание сути и значения экспериментального процесса, его этапов и требований к организации. Еще большую актуальность проблема осуществления экспериментальной деятельности в рамках научного исследования приобретает в связи с направленностью на изучение педагогических явлений – сложных, многоаспект-

ных, со слабо диагностируемыми и, как правило, не поддающимися однозначному оцениванию свойствами. В такой ситуации роль и значение эксперимента выходит на лидирующие позиции в любом педагогическом исследовании, а его адекватная реализация в полном соответствии с методологической природой и механизмами использования становится важнейшей задачей научного поиска.

Эксперимент как метод исследования пришел в социальные науки из естественных примерно в XVII в., став со временем основным способом проверки научных данных. Существенное влияние на становление теории педагогического эксперимента оказали работы в области теории познания (П.В. Алексеев и А.В. Панин, В.В. Ильин, К. Поппер и др.), гуманитарных наук (В.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, Н. Стефанов и др.), методологии научного знания (В.И. Купцов, В.А. Штофф, Э.Г. Юдин и др.), теории эксперимента (В.С. Демин, В.И. Кефели, Т.В. Корнилова, Д. Кэмпбелл, Д. Мартин, В.В. Налимов и Т.И. Голикова, Г.В. Осипов, В.Ф. Папуловский, В.П. Пригода, Ч. Хикс и др.). Проблема педагогического эксперимента рассматривалась в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, А.С. Казаринова, А.И. Кочетова, Н.В. Кузьминой, В.И. Михеева, Д.А. Новикова, А.И. Пискунова, Я. Скалкой, М.Н. Скаткина, В.С. Черепанова, Е.В. Яковлева и др. Однако, несмотря на широкий интерес к данной проблеме и бесспорные успехи в разработке ее теоретических положений, в настоящее время педагогическая наука и практика не имеет однозначного и общепризнанного понимания методологических основ педагогического эксперимента, путей и способов его эффективной реализации.

В общенаучном понимании эксперимент – это «исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении» [9, 558]. Исходя из целей педагогического исследования, более технологичным нам представляется определение, данное В. Окном, согласно которому эксперимент – это «метод научного исследования, основанный на инициировании некоторого процесса (явления) или воздействия на данный процесс, на таком регулировании этого процесса, которое

позволяет его контролировать и измерять, а также верифицировать принятые гипотезы» [7, 27].

Определяя место эксперимента на пересечении практики и познания и выделяя в нем признаки рационального и чувственного, эмпирического и теоретического, важно рассмотреть его объективную и субъективную стороны. Объективная сторона находит отражение в сущности и содержании эксперимента, а субъективная – проявляется, прежде всего, в деятельности познающего субъекта. В частности, к субъективной стороне относятся: «1) особенности органов чувств человека, воспринимающих информацию, полученную в процессе наблюдения; 2) теоретические способности и вообще деятельность логического мышления; 3) уровень научных знаний и духовной культуры; квалификация и способности экспериментатора; 4) поставленные и сформулированные цели и задачи эксперимента; 5) сама деятельность экспериментатора» [11, 87].

Как справедливо отмечает В.А. Штофф [11, 89], основные характеристики эксперимента требуют, во-первых, изолировать исследуемое явление от влияния побочных, несущественных и затемняющих его сущность влияний и изучить его в чистом виде; во-вторых, многократно воспроизводить ход процесса в строго фиксированных, поддающихся контролю и учету условиях; в-третьих, планомерно изменять, варьировать, комбинировать различные условия в целях получения искомого результата.

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что общий ход эксперимента в социальной сфере определяют следующие инвариантные процедуры: установление выборки, репрезентативной для данной генеральной совокупности; подбор однородных групп или пар испытуемых; выбор конкретных методик, способов и параметров измерения экспериментальных данных; проверка доступности и эффективности методик на небольшом числе испытуемых; определение признаков, по которым можно судить об изменениях в экспериментальном объекте под влиянием соответствующих воздействий; определение времени и длительности проведения эксперимента; его проведение; качественный и количественный анализ результатов эксперимента; их интерпретация; указание границ примене-

ния проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Опираясь на исследование Ч. Хикса [10], мы выделяем три основных этапа в проведении экспериментальной работы:

формализация проблемы – постановка задачи, выбор отклика, варьируемых факторов, уровней этих факторов, подбор сочетаний уровней факторов;

планирование – определение необходимого числа наблюдений, порядка проведения эксперимента, используемого метода рандомизации, математической модели описания эксперимента;

анализ – сбор и обработка данных, вычисление статистики для проверки гипотез, интерпретация результатов.

Качество осуществления каждого этапа очень важно для эксперимента в целом. Общеизвестно, что неудовлетворительное планирование и проведение эксперимента невозможно исправить никакими методами обработки данных. В практическом отношении планирование эксперимента является мощным инструментом, позволяющим сократить число измерений, увеличить объем новой получаемой информации, уменьшить вероятность принятия ошибочных решений. При этом само по себе планирование не может улучшить качества построенной модели, оно лишь позволяет улучшить ее статистические свойства, то есть дает возможность точнее оценить параметры имеющейся модели. Следовательно, даже самое тщательное планирование не принесет желаемых результатов при неверно осуществленной формализации задачи.

Эксперимент в педагогике, имея свои особенности, в целом подчиняется общим методологическим принципам организации и проведения научного эксперимента. Однако существует и определенная специфика, обусловленная особенностями педагогического процесса и его субъектов:

высокий уровень сложности исследуемых педагогических объектов, детерминирующих многообразие связей и многофакторность явных и скрытых взаимовлияний, которые требуют учета и оценивания в процессе научно-педагогического исследования;

активное участие экспериментатора в развертывании педагогического процесса и его прямое вмешательство в развитие исследуемых явлений;

зависимость оценки результатов педагогического эксперимента от морально-нравственных установок в обществе, ценностных ориентаций педагогического сообщества и самого экспериментатора;

инновационный характер педагогического эксперимента, который является частью нововведений в целенаправленной преобразовательной деятельности педагога;

масштабность педагогического эксперимента.

Не давая строгого определения, под педагогическим экспериментом будем понимать комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки педагогической гипотезы. Отметим, что, являясь исследовательским ядром эксперимента, гипотеза считается научно состоятельной, если отвечает требованиям простоты, точности, непротиворечивости и нетривиальности формулировки, принципиальной проверяемости (доказуемости), теоретической обоснованности. В большинстве экспериментов имеется не одна, а несколько иерархически соподчиненных, последовательно уточняющих друг друга гипотез, что в определенной степени способствует усилению достоверности полученных данных и помогает исследователю определить направление развертывания и содержание педагогического эксперимента в целом.

Сложность и многоаспектность педагогических явлений, а также разнообразие способов теоретического и эмпирического оперирования ими определяют видовую неоднородность педагогического эксперимента. В таблице представлены наиболее распространенные его классификации.

Таблица

Классификации педагогических экспериментов

Основания классификации	Виды экспериментов
Условия проведения	Естественный
	Искусственный
Цели исследования	Преобразующий
	Констатирующий
	Контролирующий
	Поисковый и др.
Количество факторов	Однофакторный
	Многофакторный
Степень контролируемости фактора	Активный
	Пассивный (регистрирующий)

Как показал анализ научной литературы, ключевыми характеристиками педагогического эксперимента являются его надежность и валидность. Надежностью называют свойство устойчивости получения данных, воспроизводимости результатов измерений, повторяемых при идентичных условиях [8, 207]. Валидность – это критерий адекватности эксперимента, характеризующий насколько точно он оценивает необходимые параметры, насколько составляющие его пробы адекватны исследуемой проблеме [8, 40].

Раскроем подробнее эти две характеристики и начнем с надежности.

Целью любого измерения является установление истинного значения измеряемой величины, т.е. существующей в действительности неискаженной величины признака, присущего данному индивиду. Однако в философии хорошо известен постулат о неизбежности погрешности измерения. Как отмечает Л. Яноши, «результат эксперимента всегда содержит ошибку, как бы тщательно ни проводились измерения» [12, 15]. Принятие этого постулата неизбежно приводит к одному из основных положений теории измерения – к тезису о невозможности знания абсолютного значения измеряемой величины. Исследователь располагает только наблюдаемым результатом измерения, искаженным под влиянием различных факторов. Можно выделить множество факторов, искажающих истинное значение измеряемой величины, например, влияние цели, задач и характера исследования, условия тестового опроса и т.д.

Итак, всякое измерение всегда содержит ошибку. Значит, задача исследователя – понизить эту ошибку до приемлемого уровня. Но точность измерения составляет только одну сторону понятия надежности. Другой важной характеристикой надежности является возможность повторить измерения с тем же результатом.

Перейдем теперь к более обширному понятию валидности. Б.П. Битинас [2] выделяет содержательную, конструктивную, конкурентную, прогностическую и перекрестную валидность.

Содержательная валидность методики измерений определяется тем, что составляющие ее признаки охватывают те области информации и деятельности, в которых проявляется измеряемое свойство. Содержательная

валидность не оценивается количественно и достигается путем составления качественной схемы сбора необходимой информации.

Конструкционная валидность указывает на то, в какой степени диагностическая методика отражает то составное свойство, для определения которого оно предназначено, и определяется, во-первых, теоретическим содержанием признаков, во-вторых, их внутренней согласованностью. Конструкционная валидность требует как можно более полного накопления информации об измеряемом свойстве.

Конкурентная валидность определяется с помощью внешнего критерия, по которому информация собирается одновременно с проверяемой методикой. Она показывает возможность замены одной диагностической методики другой.

Прогностическая валидность определяется также по внешнему критерию, но информация по этому критерию собирается некоторое время спустя после применения проверяемой методики.

Перекрестная валидность выявляется сопоставлением результатов измерения, проведенных на некоторой выборке, с результатами измерения в новой выборке испытуемых из этой же генеральной совокупности.

Приведем в заключение пример из монографии В.И. Михеева [5, 20]. «Соотношение между надежностью и валидностью лучше представить аналогией с часами: часы могут иметь точный (надежный) ход, но, будучи поставленными на неверный час, они непригодны (невалидны) для получения ответа на главный вопрос: который час».

Общие положения, на которые следует ориентироваться при организации эксперимента, в определенной степени разработаны в конкретных приложениях. Прежде всего, это выявление и обоснование критериев, а также определение уровней проявления исследуемого качества у участников эксперимента. В современных источниках под критерием понимают показатель, признак, на основе которого формируется оценка качества объекта, процесса; мерило такой оценки [3, 144]. Определение критериев и уровней их проявления определяется не только целью, предметом и содержанием педагогического исследования, но и уровнем развития диагностического аппарата, а также степенью сформированности исследовательской компетентности у са-

мого экспериментатора. При этом выбранный критерий должен быть достаточным для оценивания исследуемого качества, полным, надежным и легко проверяемым [13].

В некоторых случаях выбранный критерий может иметь комплексный характер. Поэтому для описания его содержательного наполнения исследователями строятся так называемые «критериально-целевые модели», отражающие характеристику формируемого и оцениваемого качества, критерии и показатели, по которым производятся оценивание, уровни их проявления, а также перечень необходимых для этого диагностических методик.

Второй важной проблемой эксперимента является отбор и распределение его участников по группам. При ее решении используется следующая терминология.

Генеральная совокупность – это все потенциальные испытуемые, которые могут быть привлечены к участию в педагогическом эксперименте, т.е. это вся совокупность объектов, из которой делается выборка для проведения исследования.

Выборка – это множество участников педагогического эксперимента.

Репрезентативность (от франц. *Represtatif* – показательный, характерный) – это свойство выборки, заключающееся в ее способности адекватно представлять состояние генеральной совокупности.

Поскольку данные, полученные в ходе эксперимента по выборке, будут распространяться на всю генеральную совокупность, то выборка должна, во-первых, охватывать все возможные варианты проявления исследуемого качества у испытуемых, во-вторых, иметь такое же распределение по уровням его проявления, как и во всей совокупности. Кроме того, состав участников в выборке должен соответствовать цели и содержанию исследования.

Нетривиальным является также вопрос об объеме выборки при проведении эксперимента. Например, для социологических исследований пределы выборочной совокупности колеблются от 350 до 3000 наблюдений [4, 99]. В педагогических исследованиях, как считает Ю.К. Бабанский, выделение типичных по определенным показателям контрольных и экспериментальных объектов позволяет ограничиться 250–350 наблюдениями. Отметим, что при отсутствии строгих требований к определению объема выборки, тем не менее, в

научной литературе сформулированы общие рекомендации по обеспечению необходимости и достаточности ее наполнения: 1) при сравнении двух групп данных их общая численность должна быть не менее 50 человек; 2) для снижения статистической ошибки при обработке данных количество участников эксперимента в каждой группе должно быть от 30 до 35; 3) численность испытуемых в группах должна быть примерно одинаковой; 4) чем выше изменчивость исследуемого свойства, тем больше должен быть объем выборки.

Дальнейшие действия исследователя связаны с группировкой участников эксперимента. При этом необходимо добиться, чтобы получившиеся группы испытуемых были сравнимы по оцениваемому параметру. Например, если в ходе эксперимента исследователь занимается формированием у студентов определенных знаний, то в формируемых группах распределение по уровням этих знаний на начало эксперимента должно быть статистически неразличимым. При этом степень воспитанности студентов, их ценностные ориентации или способности для данного исследования не будут иметь значения, поэтому по всем прочим показателям (кроме формируемых знаний) распределение студентов в группах может иметь даже существенные различия.

Как правило, при формировании групп возникает необходимость выравнивания начальных параметров. Для практического решения этой задачи существует несколько методик.

Точечное выравнивание заключается в прямом сопоставлении испытуемых. Из выборки берется участник с определенными характеристиками в одну группу, для него выбирается другой участник с аналогичными свойствами в другую и т.д. Такой способ выравнивания предпочтителен для экспериментирования с малыми группами.

Частотное выравнивание сводится к отбору участников в группы в зависимости от процентного содержания проявления исследуемого качества в генеральной совокупности в целом. Например, если во всей совокупности половина состава имеет низкий уровень проявления заданного качества, то такая же пропорция должна быть сохранена в каждой группе.

Однако на практике использование данных методов выравнивания в педагогическом эксперименте не всегда возможно. Поскольку он имеет, как правило, естественный характер,

связанный с работой в реальных условиях образовательного процесса, то используется метод случайного выбора, при котором принять участие в эксперименте могут любые испытуемые или группы. Исследователь выбирает уже функционирующие академические группы (одинакового возраста, уровня развития и т.д.), и если они неэквивалентны по исследуемому параметру, то либо проводится специальная подготовительная работа по «дотягиванию» участников эксперимента до нужного уровня, либо при анализе не учитываются крайние результаты, полученные в ходе эксперимента.

Самостоятельной проблемой в организации и проведении эксперимента является его оптимизация. Ю.К. Бабанский [1], рассматривая проблемы повышения эффективности педагогических исследований, отмечает, что педагогический эксперимент следует проводить с минимально необходимым расходом времени, усилий и средств. Оптимизации, как правило, подвергаются количество экспериментальных объектов и длительность проведения эксперимента. Очевидно, что максимизация этих параметров усиливает объективность выводов, однако в то же время требует больших затрат. Данная проблема пока остается открытой в общем случае и решается в каждом конкретном исследовании индивидуально.

Оптимальная организация педагогического эксперимента предполагает его соответствие определенным критериям, которые подразделяются на статистические и динамические. К статистическим относятся требования, которым должно удовлетворять некоторое задаваемое планом эксперимента расположение экспериментальных точек в пространстве факторов (независимых переменных), подлежащих варьированию. К динамическим – выраженные математическим языком высказывания, которые представляются правомерными на уровне интуитивных представлений [6,7–8].

Перечислим наиболее распространенные критерии оптимальности эксперимента. Первая группа критериев относится к статистическим критериям, связанным с точностью оценок параметров. D-оптимальность направлена на уменьшение рассеяния оценок параметра. A-оптимальность – на уменьшение средней дисперсии оценок. E-оптимальность – на ограничение дисперсий отдельных параметров.

Вторая группа критериев представляет собой статистические критерии, связанные с ошибкой в оценке модели. G-оптимальность направлена на минимизацию максимального значения дисперсии оценки. В G-оптимальных планах нет точек, в которых точность оценки слишком низкая. Q-оптимальность направлена на минимизацию средней дисперсии оценки. Ротабельность – на упорядочение плана эксперимента, в результате которого все направления становятся равнозначными с точки зрения точности оценок. Униформность требует, чтобы дисперсия оценки была постоянной в некоторой области вокруг центра эксперимента.

К важнейшим характеристикам оптимальных планов относится следующая группа показателей, которые с некоторой натяжкой также можно отнести к критериям оптимальности. Эти характеристики в меньшей степени затрагивают специфические понятия математической статистики и более удобны в работе.

Рандомизация состоит в случайном порядке проведения эксперимента. Рандомизация производится для исключения влияния переменных, неконтролируемым образом изменяющихся во времени или пространстве. Этот критерий традиционно имеет большое значение в реальных экспериментах. Поэтому многие авторы строят теорию планирования эксперимента, отталкиваясь от идеи рандомизации.

Насыщенность плана характеризуется количеством проведенных измерений. Если число измерений равно числу неизвестных параметров, которые нужно оценить, то план называется насыщенным. Очевидно, планы с меньшим числом измерений не позволяют найти единственные оценки всех параметров.

Композиционность отражает структуру проведения эксперимента. Композиционный план позволяет разделить эксперимент на несколько этапов и постепенно переходить от простых моделей к более сложным.

Простота обработки относится к косвенным характеристикам и отражает свойства математической модели. Чем она проще, тем меньше вычислений и меньше их сложность. При отсутствии специальных средств обработки числовой информации этот показатель часто становится одним из самых важных.

Мы не будем дальше продолжать список критериев оптимальности. Развитие теории планирования эксперимента происходит быстрыми темпами, и, как следствие, появляются

новые критерии, предназначенные для решения более частных проблем. При этом зачастую невозможно совместить различные критерии. План оптимальный с точки зрения одного критерия может оказаться неудовлетворительным с точки зрения другого. Построить планы, удовлетворяющие одновременно многим критериям оптимальности, удастся только для отдельных моделей. Обычно приходится идти на компромисс, выбирая план, близкий к оптимальному, по нескольким критериям. Проблемы построения таких планов в общем случае довольно сложны и пока недостаточно разработаны. Однако педагога в первую очередь интересует не сама по себе теоретическая модель, а выводы, которые позволяет сделать ее изучение. Отсюда больший интерес не к абстрактным характеристикам планов, а к перспективам их применения. В этой связи на первое место выходят те планы, которые позволяют уменьшить вероятность ошибки при проверке гипотез.

Таким образом, педагогический эксперимент, являясь обязательным компонентом научно-педагогического исследования, выступает важнейшим средством подтверждения полученных теоретических выводов и требует тщательного планирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований:

Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.

2 Битинас, Б. П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс: Науч.-исследоват. ин-т школ Мин-ва просвещения Лит ССР, 1971. – 374 с.

3 Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ, 1999. – 538 с.

4 Здравомыслов, А. Г. Методология и процедура социологических исследований. – М.: Мысль, 1969. – 205 с.

5 Михеев, В. И. Моделирование и методы измерений в педагогике: научн.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.

6 Налимов, В. В., Голикова, Т. И. Логические основания планирования эксперимента. – М.: Металлургия, 1976. – 128 с.

7 Оконь, В. Введение в общую дидактику / пер. с польск. – М.: Высшая шк., 1990. – 382 с.

8 Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

9 Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

10 Хикс, Ч. Основные принципы планирования эксперимента. – М.: Мир, 1967. – 406 с.

11 Штофф, В. А. Проблемы методологии научного познания. – М.: Высшая школа, 1978. – 271 с.

12 Яноши, Л. Теория и практика обработки результатов измерений. – М.: Мир, 1965. – 462 с.

13 Goodenough J.B., Gerhart S.L. Toward a Theory of Test Data Selection. IEEE Transactions on Software Engineering, 1975, SE-1, № 2, p. 156-193.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Яковлева Н.О.

Абстракт. Рассматривается значение и сущность сетевого взаимодействия, дается характеристика ресурсов, необходимых для его организации, и комплекс мероприятий для включения студентов в сетевое взаимодействие в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Abstract. Importance and essence of networking are discussed. Resources required for its organization and actions to involve students into networking during their professional training at a higher school are characterized

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273 – ФЗ) [2] определяет возможность организации процесса профессиональной подготовки в вузе в форме сетевого взаимодействия, что создает условия для «освоения студентами образовательной программы с использованием ресур-

сов нескольких организаций, в том числе иностранных» (статья 15), особая значимость которых возникает в связи с вступлением России в ВТО, Болонский процесс и расширением международного сотрудничества в сфере образования. Сетевое взаимодействие, как показывает опыт передовых вузов, позволяет

быстро реагировать на изменения профессионального контента, пользоваться возможностями его участников, распространять продуктивный опыт решения проблем, повышать профессиональную компетентность будущих специалистов.

В настоящее время **сетевое взаимодействие** рассматривается как система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию информационных, инновационно-методических, кадровых, материально-технических ресурсов. Данный вид взаимодействия возможен только между теми элементами сети, которые обладают автономностью и не подчинены заданному сверху регламенту взаимоотношений. Для его организации необходимо не менее двух участников, заинтересованных в решении общей проблемы и обладающих соответствующими ресурсами, а основными формами участия в сетевом взаимодействии являются профессиональные ассоциации, союзы, объединения и др.

Отметим, что сообщества такого рода не могут быть специально спроектированы, организованы или созданы в приказном порядке. Преимущества сетевого сообщества заключаются именно в том, что оно предполагает простые действия участников, дает возможность обмениваться сообщениями без обращения к руководящему органу и предоставляет социальные сервисы. Использование в педагогической практике сетевых сообществ способствует формированию у студентов следующих умений и личностных качеств: коллективное мышление, толерантность, ответственность и др.

К настоящему времени наибольшее распространение получили две основные модели сетевого взаимодействия: концентрированная или распределенная.

Концентрированная модель сетевого взаимодействия с ресурсным центром предполагает наличие головного учреждения, как правило, вуза. (Рисунок 1).



Рис. 1. Концентрированная модель сетевого взаимодействия

Распределенная модель сетевого взаимодействия предполагает паритетную кооперацию – равноправное партнерство субъектов профессиональной среды (Рисунок 2).

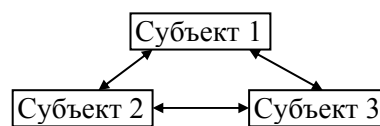


Рис. 2. Распределенная модель сетевого взаимодействия

Как один из видов сетевых формирований, сетевое профессиональное взаимодействие в сфере образования строится на следующих принципах: единство цели и деятельности, добровольность связей и отношений в сети, независимость и лидерство ее членов, гибкость и открытость сетевой структуры, вариативность уровней взаимодействия и др.

Разнообразие направлений деятельности и задач, для решения которых создаются сетевые сообщества, определяет разнообразие их видов. Так, в современной литературе сетевые структуры классифицируют по:

- основному целевому признаку формирования сети – образовательные, инновационные, инфраструктурные, интеграционные;
- структуре сети – внутренние, внешние;
- типу интеграции – вертикальные, горизонтальные, диагональные;
- степени однородности входящих субъектов – однородные, неоднородные;
- времени существования – динамичные, стабильные;
- масштабу сети – глобальные, региональные, национальные [1, 166].

Следует отметить, что сетевое взаимодействие специалистов сферы образования – новообразование не сегодняшнего дня: оно существовало всегда, когда имело место коллективное решение проблемы через взаимовыгодное сотрудничество, обмен идеями, информацией, материальными ресурсами и т.д. Традиционными технологиями сетевого взаимодействия, как известно, являются семинары, «круглые столы», конференции, дискуссии, встречи по обмену опытом, мастер-классы и др. Однако к настоящему времени сетевое взаимодействие приобретает принципиально новые черты. Его продуктивная реализация сегодня не требует территориального закрепления для непосредственных контактов, пространственно-временные ограничения

полностью устранены, а значит, субъекты могут взаимодействовать, дистанцируясь друг от друга, находясь в любом месте.

Любой профессионал, вступая в определенное взаимодействие с сетью, обменивается с другими участниками информацией, необходимой для решения проблем, а также имеющимся продуктивным опытом профессиональной деятельности. Такое объединение становится посредником между педагогами и образовательными системами разного уровня. При этом эффективность функционирования субъекта в условиях сетевого взаимодействия зависит от степени сформированности у него целого комплекса характеристик: мотивированность и готовность к взаимодействию в сети, коммуникативная компетентность, способность работать с информацией, открытость инновациям, компьютерная грамотность, ориентация на профессиональное творчество и др.

Идея сетевого взаимодействия, актуализированная в системе общего образования в связи с реализацией с 2002 года Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, нашла свое развитие и в сфере профессионального образования. К его основным задачам целесообразно отнести:

- создание единой информационно-образовательной среды через объединение усилий специалистов сферы образования, учреждений образования, органов управления образованием, общественности и др.;
- повышение эффективности использования ресурсного потенциала образовательных учреждений;
- создание условий для профессиональной подготовки будущих специалистов как субъектов сетевого взаимодействия.

Объединение субъектов (образовательных учреждений, отдельных педагогов, микросообществ, ассоциаций и др.) в сетевое сообщество позволяет ему выполнять достаточно широкий круг функций: *гностическую* (познание сущности профессиональных проблем и способов их разрешения), *диагностическую* (выявление сущностных характеристик явления или объекта и их оценка для решения возникающих проблем), *инновационную* (выработка новых способов профессиональной деятельности), *информационную* (накопление, преобразование и передача сведений, необходимых субъектам для взаимодействия), *исследовательскую* (изучение явлений

профессиональной сферы с целью совершенствования их функционирования), *коммуникативную* (организация общения между субъектами по решению проблем), *компенсационную* (возмещение недостающих ресурсов для решения проблем), *консультативную* (оказание помощи, разъяснений по решению возникающих проблем), *контролирующую* (наблюдение за корректностью решения профессиональных проблем), *координационную* (упорядочение взаимодействия субъектов), *коррекционную* (устранение недостатков сетевого взаимодействия), *мотивационную* (побуждение субъектов сетевого взаимодействия к совместному решению профессиональных проблем), *трансляционную* (распространение опыта решения возникающих профессиональных проблем) и др.

Организация сетевого взаимодействия требует создания единого правового пространства, определяющего источники совместного финансирования, регламентирующего права и обязанности его участников. Отсюда нормативно-правовая база сетевого взаимодействия должна включать, как минимум

- *Положение* «О сетевой форме профессионального взаимодействия» (характеризующее управление сетевым взаимодействием; ресурсное обеспечение сетевого взаимодействия; порядок финансирования профессионального сетевого взаимодействия; программу работы сетевого профессионального сообщества и др.);
- *Договор* «Об отношениях между участниками сетевого взаимодействия» (включая стандарты материальной, финансовой, организационной обеспеченности выстраиваемых связей).

Ресурсы сетевого взаимодействия представляют собой имеющиеся в наличии запасы, средства, для использования которых субъекты образовательной среды объединяются в сообщества при решении определенных проблем. Поскольку сетевое взаимодействие может быть организовано при непосредственном сотрудничестве (недистанцированном, традиционном) или при отдаленном взаимодействии с использованием информационно-коммуникационных технологий, то для каждого из этих форм существует своя совокупность ресурсов.

Информационные ресурсы представляют собой сведения, необходимые для решения возникающих проблем. Данный вид ресурсов

является важнейшим управленческим фактором, позволяющим снять неопределенность в состоянии системы и обеспечить решение поставленной задачи. К информационным ресурсам относятся отдельные документы или массивы документов профессионального содержания, которые, как правило, закрепляются на материальных носителях, а также профессиональные знания и опыт, циркулирующие в рамках сетевого взаимодействия между его участниками. (Таблица 1).

Таблица 1
Содержание информационных ресурсов
сетевого взаимодействия

Дистанцированное взаимодействие (с использованием ИКТ)	Традиционное взаимодействие (без использования ИКТ)
Наличие тематических сайтов, сайтов-сателлитов, вики-сайтов Наличие тематических электронных баз данных Медиатека	Библиотечные ресурсы (книжные издания, периодика, разработки) Документы (архивные, актуальные) Фонды (музыкальные, музейные, кино и др.) Каталоги

Инновационно-методические ресурсы представляют собой совокупность уникальных идей и материалов методического характера, обладающих новизной и обеспечивающих эффективность реализации учебно-воспитательного процесса. Данный вид ресурсов является интеллектуальной собственностью разработчиков и обладает высокой подвижностью, поскольку отвечает актуальным потребностям именно сегодняшнего дня. (Таблица 2).

Таблица 2
Содержание инновационно-методических
ресурсов сетевого взаимодействия

Дистанцированное взаимодействие (с использованием ИКТ)	Традиционное взаимодействие (без использования ИКТ)
Сетевые программы взаимодействия (с гипертекстовой организацией) «Виртуальное профессиональное объединение» Интерактивные	Методические разработки и технологии решения тематических проблем Образцы результатов деятельности по решению тематических проблем

мультимедиа курсы подготовки к решению тематических проблем Интерактивные тренажеры Интерактивные тесты Дистанционное образование	Сложившийся организационно-методический опыт решения тематических проблем Организованное дополнительное образование Публикации Образовательные программы
--	---

Кадровые ресурсы представляют собой состав специалистов, обладающих необходимым для решения возникающих проблем опытом, знаниями, умениями и готовностью их использовать в профессиональной деятельности. Интеллектуально-творческий потенциал кадровых ресурсов позволяет генерировать инновационные идеи и является определяющим для формирования и использования всех остальных видов ресурсов сетевого взаимодействия. (Таблица 3).

Таблица 3
Содержание кадровых ресурсов
сетевого взаимодействия

Дистанцированное взаимодействие (с использованием ИКТ)	Традиционное взаимодействие (без использования ИКТ)
Привлеченные к территориально отдаленному взаимодействию	Привлеченные к непосредственному взаимодействию
• методисты, обладающие опытом решения тематических проблем • представители научного сообщества • представители органов управления образованием • представители профессионального сообщества • представители творческих союзов • работодатели	

Материально-технические ресурсы представляют собой совокупность средств труда, используемых при решении проблем в сфере образования. Данный вид ресурсов способствует более рациональной организации сотрудничества в рамках сетевого взаимодействия заинтересованных субъектов, обеспечивает саму возможность совместного поиска решений. (Таблица 4).

Таблица 4
Содержание материально-технических ресурсов
сетевого взаимодействия

Дистанцированное взаимодействие (с использованием ИКТ)	Традиционное взаимодействие (без использования ИКТ)
Информация на материальных носителях, в том числе и визуализированная информация	Оборудование Лаборатории, мастерские Наглядные материалы, экспонаты Технические средства обучения Помещения, площадки Оборотные средства (сырье, материалы, принадлежности, энергия и др.)

Средствами сетевого взаимодействия являются, прежде всего, современные информационные средства (интернет, ICQ, электронная почта, социальные сети и др.), технические средства (компьютер, сервер, Skype и др.), а также традиционные средства (почта, радио- и телефонная связь, телевизионное вещание и др.).

Технологии сетевого взаимодействия подразделяются в зависимости от формы его организации: с использованием информационно-коммуникационных технологий или без них, в традиционном виде. При этом в традиционном сетевом взаимодействии существует возможность применения и информационно-коммуникационных средств, к которым относятся www-технологии, электронная почта и др. (Таблица 5).

Таблица 5
Технологии сетевого взаимодействия

Дистанцированное взаимодействие (с использованием ИКТ)	Традиционное взаимодействие
Электронная конференция Электронная консультация Виртуальная конференция Виртуальная экскурсия	Семинары (обучающие, проектировочные и др.) «Круглые столы» Конференции Дискуссии и встречи по обмену опытом и проблемным вопросам

Обсуждение в чате Блоги Электронное тестирование Вебинар Он-лайн и офф-лайн сопровождение решения тематических проблем	Конкурс Проект Акция «Мастерская» или мастер-класс Опрос Фестиваль проектов
--	--

Взаимодействие субъектов в сети инициируется, как правило, для решения определенных задач, которые могут быть положены в основу разработки модели сетевого взаимодействия. К таким задачам следует отнести:

- обмен информацией;
- получение профессиональной помощи;
- обсуждение и решение проблем;
- самопрезентация;
- самосовершенствование и др.

С учетом указанных задач, видов используемых ресурсов, технологий и средств модель сетевого взаимодействия имеет следующий вид. (Рисунок 3).

Для реализации сетевого взаимодействия необходимо создать и запустить в практику работы вуза интернет-портал, с помощью которого будет эффективно осуществляться процесс профессиональной подготовки будущих специалистов. Эксплуатация интернет-портала должна начинаться с этапа профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе, с тем, чтобы после окончания образовательного учреждения они продолжали обращаться к ресурсам портала и поддерживать профессиональные связи через сеть.

Привлечение студентов на портал и привлечение их к сетевому взаимодействию – первоочередная практическая задача. Для ее решения должна быть разработана система мероприятий, в основе которых лежит сетевое взаимодействие студентов друг с другом, с преподавателями вуза, с работодателями и преподавателями образовательных учреждений.

В частности, большое значение приобретают следующие виды сетевого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе:

- проведение семинара для студентов по работе с порталом;
- проектная работа студентов с обязательной регистрацией в сетевой группе;

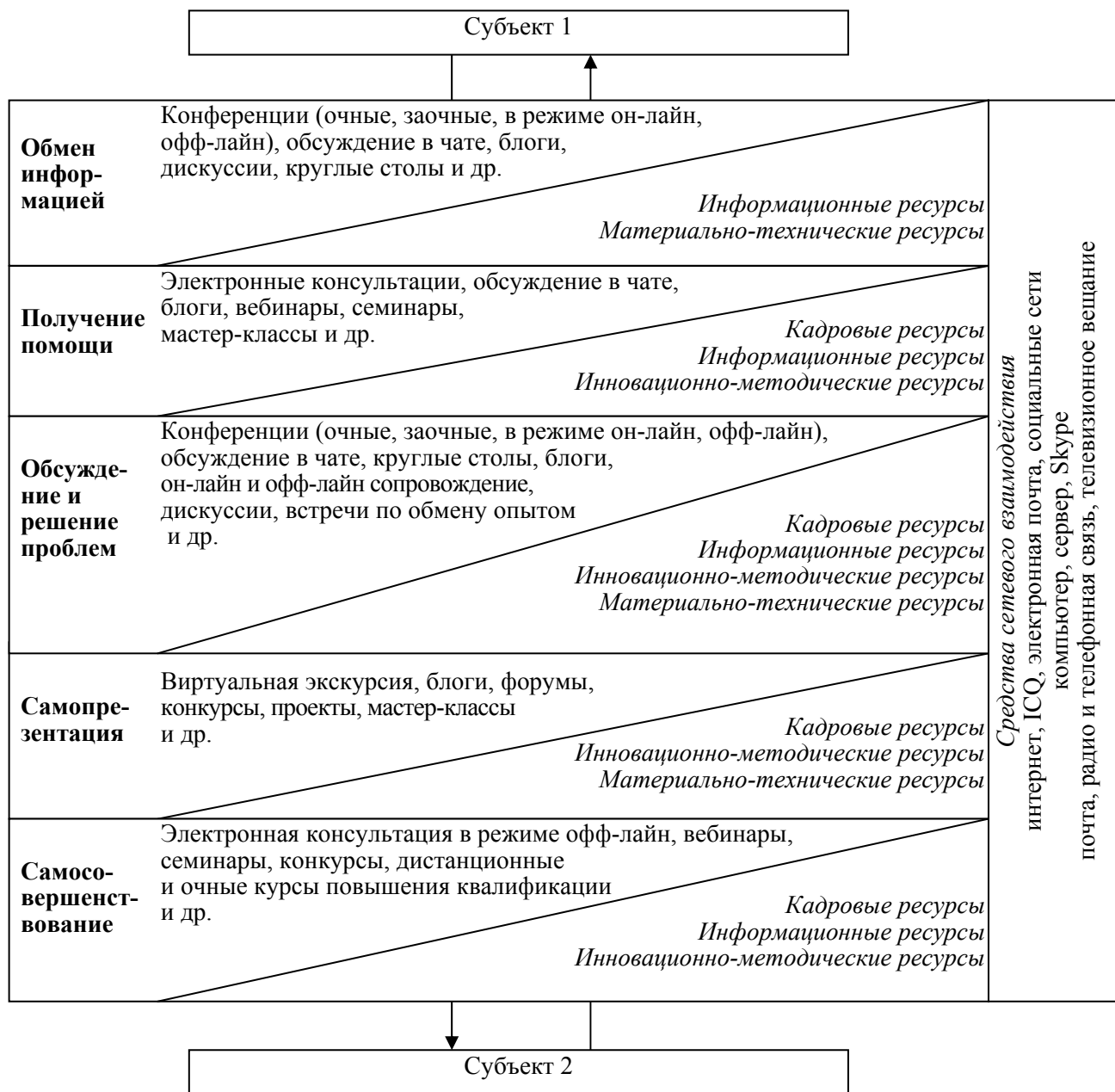


Рис. 3. Модель использования субъектами ресурсов сетевого взаимодействия

- консультирование преподавателями студентов, в том числе и находящихся вне вуза;
- концентрация всей информации, необходимой для учебы будущих специалистов и их дальнейшего трудоустройства;
- размещение данных на личных страницах студентов;
- проведение студентами учебных и воспитательных занятий с их он-лайн трансляцией через сеть;
- самопрезентация будущих специалистов для потенциальных работодателей.

Таким образом, сетевое взаимодействие, являясь важным фактором профессиональной

подготовки студентов в вузе и их дальнейшей профессиональной социализации, требует приучения будущих специалистов к дистанционному сотрудничеству с привлечением современных информационно-коммуникационных средств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Маковеева, В. В. Сетевое взаимодействие – ключевой фактор развития интеграции образования, науки и бизнеса // Экономика. – 2011. – С. 163–166.
- 2 Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273 – ФЗ) от 26.12.12. – 404 с.

**ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА НА НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ
К ИЗМЕНЕНИЮ ТРЕБОВАНИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РАБОЧИЕ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»**

Демин В.И.

***Абстракт.** Социальное партнерство в сфере профессионального образования приобретает все большее значение в связи с изменениями в социально-экономической системе, которой требуются высококвалифицированные специалисты, способные работать на современном оборудовании с новыми производственными технологиями, новым уровнем менеджмента. Создание устойчивых связей учреждений СПО с производством в рамках проекта «Рабочие нового поколения» осуществляется на принципах «бережливого производства».*

***Abstract.** The social partnership in the sphere of professional education gains the increasing value in connection with changes in social and economic system which the highly skilled experts are required, capable to work at the modern equipment with the new production technologies, new level of management. Creation of stable relations of SPO institutions with production within the project «Workers of new generation» is carried out on principles of economical production.*

Развитие социального партнерства в сфере образования как одной из категорий управления характеризуется стремительным научно-техническим прогрессом, переходом от индустриального к постиндустриальному и информационному обществу.

Вместе с тем, формирование эффективной, принципиально новой системы профессионального образования возможно только при наличии устойчивых связей образовательных учреждений СПО с производством, работодателем, т.е. при использовании особых форм взаимодействия субъектов социально-трудовых отношений – социального партнерства.

Под социальным партнерством в сфере профессионального образования понимается «особый тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса» [7, 6].

Максимальная ориентированность содержания профессионального образования на рынок труда предполагает тесное взаимодействие с социальными партнерами [3, 3]. Однако нельзя актуализировать содержание профессионального образования, удовлетворяющее социальных партнеров, без их участия в разработке содержания и оценке качества, без их участия в повышении уровня профессиональной компетентности обучаемых.

Основной целью социального партнерства со стороны предприятий является содействие качеству процесса подготовки и переподготовки конкурентоспособных квалифицированных рабочих, адаптирующихся к

изменениям регионального рынка труда. Со стороны учреждений профессионального образования основная цель – подготовка, переподготовка и повышение квалификации рабочих кадров при учете потребности предприятий и складывающейся ситуации на региональном рынке труда.

Социальное партнерство для образовательных учреждений открывает дополнительные возможности, такие как:

- постоянный доступ к информации о рынке труда, что позволяет уточнять структуру профессий и объем подготовки кадров;
- учет требований работодателей по содержанию подготовки специалистов;
- совместная разработка учебных планов и программ;
- организация практики обучаемых на оборудовании, действующем в современном секторе экономики;
- организация стажировки преподавателей для ознакомления с новейшими типами оборудования и технологическими процессами;
- создание механизма подготовки специалистов независимыми экспертными комиссиями по тестам, разрабатываемым совместно с работодателями;
- целевая подготовка специалистов для конкретного предприятия, что повышает возможность трудоустройства выпускников;
- совместные проекты, позволяющие осуществлять пополнение внебюджетных фондов образовательных учреждений.

Таким образом, главная цель социального партнерства видится в повышении качества профессиональной подготовки, удовлетворе-

нии текущих и перспективных потребностей развивающейся экономики, решении социальных проблем как для государства в целом, так и для индивидуальной личности.

Система обеспечения качества образовательного процесса согласно теории оптимизации образовательного процесса включает основные компоненты образовательного процесса: социальный заказ, цели и условия деятельности учреждения; содержание образования; педагогические кадры; студенты и особенности их деятельности, особенности процесса; формы, методы, средства (технологии обучения), т.е. под качеством образовательного процесса следует понимать качество реализуемых вышеперечисленных компонентов.

При разработке системы основных мероприятий, направленных на развитие социального партнерства, можно вычленить направления деятельности как объективные факторы образовательного процесса:

- организованные условия развития социального партнерства как условие качества подготовки рабочих и специалистов;
- особенности реализации содержания образования;
- повышение уровней профессиональной компетентности педагогических кадров;
- особенности обучающихся и их деятельности;
- профессиональные компетенции в свете новой образовательной программы «Рабочие нового поколения»;
- привлечение специалистов базовых предприятий к реализации проекта «Рабочие нового поколения»;
- использование современных форм, методов, средств (субъективные условия) развития социального партнерства и средств обучения.

В современных экономических условиях в регионе сложилась ситуация, когда предприятиям, которые хотят быть конкурентоспособными, необходимо выпускать продукцию, отвечающую мировым стандартам. Но для этого им требуются современное оборудование, производственные технологии и высококвалифицированные специалисты [2, 3]. Модернизация производственных мощностей работодателя и принципов организации производства изменяет требования к профессиональным компетенциям и уровню квалификации рабочих и техников, возрастает роль ана-

литической функции, увеличивается доля труда, связанного с внедрением и обслуживанием новых технологий. Не случайно передовые, прогрессивные бизнес-сообщества осуществляют поиск новых подходов к организации процесса производства. Так, работая в условиях жесткой конкуренции, производители из Японии, в частности компания «Тойота», нашли свой подход, предложив миру новую философию (TPS – Toyota Production Sistem) «бережливого производства» (БП). Дело в том, что до недавнего времени бытовало традиционное мнение, что массовое производство ведет к увеличению прибыли компании, помогая снизить себестоимость продукции за счет масштабов производства. Но, как оказалось, массовый подход ведет к перепроизводству никому не нужных товаров не самого лучшего качества, поступающих в продажу не в то время, когда они нужны потребителю [2, 11].

Каковы же особенности и принципы «бережливого производства»? Особенности «бережливого производства»:

«Бережливое производство» – это новый тип производства, при котором ценность продукции определяется с точки зрения потребителя (заказчика), продукция производится с меньшим числом дефектов, с меньшими затратами труда, капитала, производственных площадей и времени по сравнению с традиционным производством.

Ценность продукции определяется с точки зрения заказчика, а не производителя.

«Бережливое производство» добивается улучшений за счет непрерывного выявления и сокращения потерь с участием каждого сотрудника. Потери обозначаются термином «муда».

«Бережливое производство» базируется на двух основных принципах: джидока и «точно вовремя». Джидока – это «встраивание» качества в процесс производства.

Преимущество метода «бережливое производство» по сравнению с традиционным заключается в следующем: нет перепроизводства продукции, нет затрат на хранение, складирование готовых деталей, брак отсутствует, следовательно, сокращаются расходы на его устранение.

Принципы «бережливого производства»:

- взаимоотношения, прежде всего, думай о заказчике;
- люди – самый ценный актив компании;

- кайдзен – непрерывное усовершенствование;
- гемба – решение вопросов на производственной площадке [1, 5].

Реализация такого подхода к процессу производства требует разработки новой модели подготовки рабочих и техников, формирования новых профессиональных компетенций будущих специалистов [4]. Важно отметить, что, согласно знаниям и пониманию философии «бережливого производства», у выпускника должны быть сформированы дополнительные компетенции к компетенциям, определенным ФГОС:

1. Знание преимуществ «бережливого производства». Понимание смысла бережливости в производстве.

2. Умение выявить недостатки традиционного подхода. Понимание смысла внутреннего заказчика, отличие его от внешнего.

3. Знание основных принципов и идеалов «бережливого производства».

4. Умения: быть нацеленным на внутренних и внешних заказчиков, уделять внимание потребностям внутренних и внешних заказчиков, серьезно относиться к жалобам всех заказчиков.

5. Стремление к постоянному усовершенствованию каждого рабочего места.

6. Понимание смысла мероприятий по искоренению потерь. Умение обнаружить потери, определять их типы и виды, причины возникновения потерь.

7. Понимание смысла основных этапов сокращения времени наладки; особенностей решения проблем на БП; инструментария БП как системы.

8. Знание видов и планов обслуживания оборудования, видов контроля; особенностей TPS, отличия системы методов TPS от традиционного обслуживания оборудования.

9. Владение видами и планами обслуживания оборудования для того, чтобы всегда поддерживать его в полностью работоспособном состоянии. Умение системно организовать рабочее место, определять методы повышения качества.

10. Умение принять необходимость работать по-новому, настроиться на нововведение.

11. Умение трансформировать принципы «бережливого производства» в сферу услуг.

12. Понимание как можно применять принципы «бережливого производства» в любой сфере деятельности [1, 6].

Все это в свою очередь требует внесения изменений в содержание профессионального образования.

Цель проекта «Рабочие нового поколения»: разработка и апробация новых моделей среднего профессионального образования, способных обеспечить подготовку рабочих и техников «нового поколения» с последующим распространением успешного опыта в рамках системы СПО России.

Новизна и особенности проекта:

- расширение ключевых компетенций выпускников учреждений СПО;

- внесение дополнительных курсов и тренингов в портфель учебных программ учреждений СПО;

- внесение изменений в процесс обучения;

- повышение планки требований к выполнению каждого учебного задания;

- формирование профессиональных поведенческих установок;

- подготовка блока практических упражнений к каждой теоретической части;

- деление курсов на модули, комбинирование в каждом модуле: лекции + анализ конкретных технических ситуаций + видеофильмы + тренинги навыков + экзамен;

- использование макетов и моделирования рабочих мест, процессов, участков для проведения тренингов, результатом завершения модуля являются четкие соответствующие компетенции. 30% - теория, 70% - практика;

- использование e-learning в части теоретического обучения.

Заказчиками образовательных услуг учреждений профессионального образования, являются предприятия – социальные партнеры. Так, основным заказчиком образовательных услуг – социальным партнером Миасского автомеханического техникума является ОАО «Автомобильный завод «Урал», с которым определены направления взаимодействия:

- составление планов взаимодействия (соглашений) с учетом их потребности в квалифицированных кадрах, модернизации учебно-материальной базы;

- использование элементов системы «бережливое производство», принятой на пред-

приятных группы ГАЗ, при организации производственного обучения;

- совместная разработка учебных планов и программ, разработка учебно-методической документации по подготавливаемым специальностям с учетом профессиональных компетенций;

- организация практики обучаемых на оборудовании, действующем в современном секторе экономики;

- организация стажировки преподавателей для ознакомления с новейшими типами оборудования и технологическими процессами;

- создание механизма подготовки специалистов независимыми экспертными комиссиями по тестам, разрабатываемым совместно с работодателем;

- целевая подготовка специалистов для конкретного предприятия, что повышает возможность трудоустройства выпускников;

- совместные проекты, позволяющие осуществлять пополнение внебюджетных фондов техникума;

- систематическая информация о рынке труда, требованиях работодателя.

В целях решения задачи подготовки будущих специалистов в техникуме внесены следующие изменения в содержание профессионального образования:

1. Введены новые дисциплины «Основы бережливого производства» и «Школа лидерства» для студентов выпускных групп.

2. Изучение курса «Бережливое производство» помогает выпускникам техникума соответствовать требованиям, предъявляемым к современному специалисту: компетентность; сокращение сроков адаптации на рабочем месте; расширение профессиональной деятельности посредством профессионального обучения; профессиональная ответственность за выполнение должностных обязанностей; уменьшение степени притязания специалиста; коммуникабельность, умение представить себя на рынке труда; этика производственных отношений.

3. Разработаны и утверждены в Челябинском ИРПО учебные планы ускоренных сроков обучения по специальностям: «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», «Технология машиностроения» из числа выпускников НПО по профильным профессиям.

4. Переработаны рабочие программы по профессиональным модулям специальностей с учетом дополнительных профессиональных компетенций, согласованных и утвержденных с социальным партнером ОАО «АЗ «Урал».

5. В соответствии с задачами подготовки «рабочих нового поколения» и программы дисциплины «Основы бережливого производства» разработаны и используются на практике «эталонные рабочие места».

6. Обучение «бережливому образу мышления» с умением применять метод «Бережливый подход» на практике в дальнейшей трудовой деятельности.

7. В целях формирования производственных навыков по специальности «Автомобиле- и тракторостроение» открыт «производственный участок – класс» на автомобильном заводе «Урал».

8. Подбор и согласование тем дипломных проектов осуществляется при участии ведущих специалистов «АЗ» «Урал», которые предлагают разработку дипломных проектов по модернизации действующих технологических процессов.

9. С 2013 года запланирован переход на сквозное проектирование «технологическая практика – курсовой проект – квалификационная практика – дипломный проект» по всем специальностям.

10. Для расширения спектра образовательных услуг разработаны учебные планы по новым специальностям: «Обработка металлов давлением», «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений», «Управление качеством», «Организация перевозок».

11. Перевод основной компетенции преподавателей с передачи установленных знаний на развитие творческой активности студентов.

12. Побуждение работников к расширению своих горизонтов в соответствии с новыми требованиями к качеству подготовки специалистов.

13. Повышение квалификации руководителей и преподавательского состава.

Укрепление конкурентных позиций, позиционирование техникума на рынке образовательных услуг, реализация современных технологий подготовки квалифицированных специалистов ориентируют нас на успешную профессиональную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Авдеенко, Н. О., Береславская, Н. С. Бережливое производство. Основы: учебное пособие / Н. О. Авдеенко, Н. С. Береславская. – М.: Маркет ДС, 2008. – 352 с. (Рабочие нового поколения).

2 Полдолина, М. Л. Как подготовить конкурентоспособного выпускника // Профессиональное образование. – 2006. – Прил. № 4. – 50 с.

3 Жигалова, И. А. Социальное партнерство – условие подготовки конкурентоспособного

рабочего // Профессиональное образование. – 2003. – № 11. – С. 2–3.

4 Сетевое взаимодействие участников рынка труда и рынка образовательных услуг: материалы интернет-конференции. – Челябинск, ЧИРПО, 2007.

5 Полтавцева, Е. С. Европейский опыт социального партнерства в профессиональном образовании // Профессиональное образование. – 2003. – № 12. – С. 6.

**РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ТЕХНИКУМА
В РАМКАХ ПРОЕКТА «РАБОЧИЕ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»**

Корявцева М.О.

***Абстракт.** Модернизация среднего профессионального образования в России предполагает как изменение структуры образования, так и качественно новый подход к его организации. Решение задач повышения качества образовательного процесса возможно лишь при опоре на высокий уровень организационной культуры образовательных учреждений. В работе рассмотрены важные направления развития организационной культуры техникума в рамках проекта «Рабочие нового поколения», определены условия, факторы (внешние и внутренние), задачи и функции.*

***Abstract.** Modernization of secondary professional education in Russia assumes both the change of education structure and qualitatively new approach to its organization. The solution of quality improvement problems of educational process is possible only at the support on a high level of organizational culture of educational institutions. The important directions of organizational culture development of technical school are considered in work within the*

Одной из основных задач государственной политики по развитию профессионального образования является формирование системы образования, которая позволит в современных условиях подготовить специалиста повышенного уровня квалификации, ориентирующегося на рынке труда, мобильного, способного к самореализации своих возможностей.

Укрепление конкурентных позиций, позиционирование учреждений на рынке образовательных услуг, реализация современных технологий подготовки квалифицированных специалистов ориентируют на их успешную профессиональную деятельность. А это требует внесения изменений в содержание профессионального образования, внедрения новых технологий подготовки кадров, управления образовательным процессом, создания учебно-материальной базы, соответствующей новым производственным технологиям. Всё это приводит к созданию нового вида образовательных учреждений, означает рождение новых организационных культур, так как им невозможно оставаться в рамках устаревающих норм, ценностей, регламентов и способов деятельности.

Это очень важная духовная работа нашего образования в новой социокультурной ситуации, поскольку именно в недрах образовательной системы начинает совершаться медленная культурная революция – революция педагогического сознания, мышления и ценностей.

В научной литературе существует множество определений понятия «организационная культура» (Майкл Армстронг, О.С. Виханский, А.И. Наумов, К. М. Ушаков).

Мы опираемся на определение Эдгара Шейна: «Организационная культура – «совокупность основных убеждений, сформированных самостоятельно, усвоенных или разработанных определенной группой по мере того как она учится разрешать проблемы адаптации к внешней среде и внутренней интеграции» [5, 36]. Тем более что история развития образовательного учреждения неразрывно связана с формированием организационной культуры на основе создания благоприятной образовательной среды, предоставляющей возможности для самореализации субъектов образовательного процесса, преподавателей и студентов, раскрытия их творческого потен-

циала; удовлетворения потребностей личности студента в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения среднего профессионального образования.

Можно сделать заключение, что основной целью развития организационной культуры является обеспечение условия эффективного функционирования учреждения профессионального образования [4, 167].

Достижение цели обеспечивается:

- установлением и усилением взаимосвязи, взаимодействия между работниками организации и подразделениями;
- формированием благоприятного психологического климата в организации;
- предоставлением ценностных ориентиров для деятельности работников;
- обеспечением самоорганизации, саморазвития социально-экономической системы посредством персонала [2, 342].

Образовательное учреждение – это сложноорганизованное системное образование, включающее в себя следующие компоненты: субъекты (педагоги, родители, обучающиеся), цель, методы, принципы, содержание, средства, формы организации, результат.

Организационная культура образовательного учреждения представляет собой обусловленную влиянием внешней и внутренней среды систему, характеризующую направленность педагогической деятельности в соответствии с миссией учреждения и включающую ценности, нормы, традиции, стили управления, отношения между субъектами.

С позиции системного подхода **организационная культура образовательного учреждения** обладает следующими **свойствами систем**:

1. Динамичность. В своем движении **организационная культура** проходит стадии зарождения, формирования, поддержания, развития и совершенствования.

2. Структурность. Элементы, составляющие **организационную культуру**, строго структурированы, иерархически соподчинены.

3. Относительность. **Организационная культура** постоянно соотносит свои элементы как со своими собственными целями, так и с окружающей действительностью, другими организационными культурами, отмечая при этом свои слабые и сильные стороны, пересматривая и совершенствуя те или иные параметры.

4. Неоднородность. Внутри организационной культуры могут быть разные и даже конкурирующие субкультуры образовательного учреждения. Так, для **образовательного учреждения** характерны субкультуры педагогов, администрации, технического персонала, студентов.

5. Разделяемость. **Организационная культура** существует и развивается лишь благодаря тому, что ее ценности разделяются педагогическим коллективом. Степенью разделяемости определяется сила воздействия организационной культуры на педагогический коллектив. Чем выше эта степень, тем более сильное влияние на поведение педагогических работников учреждения оказывают структурные элементы организационной культуры.

6. Адаптивность организационной культуры заключается в ее способности оставаться устойчивой, противостоять негативным воздействиям и органично вливаться в положительные изменения.

7. Уникальность организационной культуры заключается в неповторимости некоторых свойств, элементов, наблюдаемых в каждом образовательном учреждении.

Наиболее важным представляется свойство динамичности, согласно которому организационная культура динамично развивается, ее практически невозможно описать настолько точно, чтобы прогнозировать развитие с высокой степенью вероятности.

Содержание организационной культуры определяется не только совокупностью ее элементов, а и тем, как они взаимосвязаны между собой [6, 9–10].

Каждое образовательное учреждение ищет свой путь, определяет свою миссию, а значит, и свою организационную культуру. Процесс модернизации системы образования способствовал становлению образовательного учреждения как субъекта рынка образовательных услуг. Без маркетинга, без изучения спроса на образовательные услуги со стороны родителей и студентов учреждению в настоящее время не обойтись. Поэтому организационным структурам образовательных учреждений просто необходима гибкость и совместимость с требованиями внешней среды [6].

Влияние на характер организационной культуры и взаимосвязь ее элементов оказывают две **группы факторов - внешние и внутренние**.

Внешние – это факторы внешней среды организации, на которые она не может оказывать влияние, но обязана учитывать при принятии решений (общие экономические условия; национально-государственные, этнические и социальные особенности; специфика деятельности организации; господствующие в обществе ценности, традиции, культурные установки; цели, запросы и интересы потребителей).

Внутренние – это факторы внутренней среды организации, которые она имеет возможность изменять и контролировать (миссию и цели организации; стратегию; организационную форму; тип системы управления; квалификацию, образование и общий уровень развития сотрудников; личность руководителя, лидеров; неформальные связи и коммуникации; методы мотивации; состав сотрудников) [7, 48].

Для того чтобы процесс формирования и развития организационной культуры был успешно реализован, с целью эффективного управления данным процессом необходимо определить состав элементов, входящих в систему управления формированием и развитием организационной культуры.

В состав элементов системы управления формированием и развитием организационной культуры входят: исполнители – специалисты в области менеджмента, организационной культуры, управления персоналом, психологии, связей с общественностью, управления имиджем и репутацией.

Общая совокупность **функций организационной культуры** остается неизменной и включает в себя следующие функции:

- **познавательная функция** позволяет работнику реализовать в рамках организационной культуры такие личностные мотивы, как любознательность, склонность к анализу и научным исследованиям, желание определить свое место и статус в определенном коллективе людей, познать свое «я», свои сильные и слабые стороны и т. д.;

- **ценностно-образующая функция** способствует формированию у людей взглядов и отношений к смыслу жизни и правильному пониманию тех ценностей, которые предлагает окружающий человека мир;

- **коммуникационная функция** осуществляется через познанные ценности, нормы делового поведения и этики общения, установление и использование эффективных ком-

муникационных потоков, обеспечивающих взаимопонимание, взаимодействие и единообразие в анализе и оценке любого вида информации, любого вида деятельности. Путем разработки эффективных коммуникаций усиливается вовлеченность каждого работника в дела организации;

- **нормативно-регулирующая функция** благодаря своей интеграционной направленности ведет к идентификации работниками себя с организацией, задает регулирующие нормы поведения работников, делая это поведение предсказуемым и управляемым. Благодаря этой функции рождается такое отношение к работе, которое приводит к приверженности работников своей организации;

- **мотивирующая функция** (великие цели, доброжелательные взаимоотношения, продуманная система материального и социального стимулирования, демократический стиль и процедуры управления имеют огромное мотивирующее воздействие на работу персонала учреждения);

- **инновационная функция** помогает организации выжить в условиях конкурентной борьбы. Ее основу составляет система целей, ориентированных на потребности клиентов, готовность к риску и внедрению инноваций, социальная ответственность. Результатом данной функции является создание позитивного имиджа организации;

- **стабилизационная функция** заключается в развитии системы социальной стабильности в организации, достижении общего согласия, росте сплоченности коллектива [6, 18].

Каждое образовательное учреждение обладает своей индивидуальностью, специфическим «лицом», своеобразием организационной культуры. Миссия образовательного учреждения формирует его социальное предназначение, представляется таким, каким оно хочет выглядеть в глазах всех заинтересованных сторон. Как фактор организационной культуры миссия позволяет всем сотрудникам образовательного учреждения почувствовать себя участниками общего дела по использованию открывающихся возможностей.

Все вышесказанное позволило сформулировать:

- миссию техникума – это удовлетворение образовательных запросов и духовных потребностей общества и каждого обучающе-

гося, развитие способностей и профессиональной компетентности, культуры, воспитание гражданской и нравственной зрелости, создание педагогических условий в реализации проекта «Рабочие нового поколения», в соответствии с требованиями современного производства;

- проблему исследования, заключающуюся в разработке механизма развития организационной культуры учреждения среднего профессионального образования – Миасского автомеханического техникума.

Решая проблему развития организационной культуры современного образовательного учреждения – Миасского автомеханического техникума, – согласно определению темы исследования, особое внимание уделено формированию организационной культуры педагогов и студентов в условиях проекта «Рабочие нового поколения». Мы не ставим задачу подробного описания проекта, раскроем только основные его направления:

- расширение ключевых компетенций выпускников учреждений среднего профессионального образования (стремление к постоянным усовершенствованиям каждого рабочего места, умение принять необходимость работать по-новому, настроиться на нововведения);

- внесение изменений в процесс обучения (умение трансформировать принципы «бережливого производства» в образовательном процессе);

- повышение планки требований к выполнению учебного задания;

- формирование профессиональных поведенческих установок [1, 15].

Анализ содержания задач, на реализацию которых направлено развитие организационной культуры техникума, внедрение проекта «Рабочие нового поколения», показывает:

- 1) задачи направлены на реализацию единой цели – обеспечение качества подготовки рабочих и техников в современных социально-экономических условиях общества;

- 2) задачи взаимосвязаны, взаимообусловлены, могут дополнять друг друга;

- 3) наиболее важной задачей, как показали наши исследования, является решение проблемы адаптации в социализирующей среде.

Значительное влияние на социализирующую среду учреждения оказывают существующие артефакты: организационная культура учреждения, интерьер помещений, положи-

тельный психологический климат; «явные» (герб, гимн, флаг) и «неявные» символы; идеи, убеждения, традиции, формальные и неформальные мероприятия; участие студентов и педагогов в конкурсах, в том числе профессионального мастерства, фестивалях, социальных проектах, грантовых программах и научно-практических конференциях различного уровня. Насыщение социализирующей среды созданными ситуациями, мероприятиями, артефактами, направленными на социализацию студентов и педагогов, предполагает изменение их внутреннего потенциала.

Наши исследования показали, что развитие организационной культуры образовательного учреждения в условиях реализации проекта «Рабочие нового поколения» будет осуществляться более эффективно, если:

- организационная культура техникума будет рассматриваться как фактор обеспечения качества подготовки специалистов;

- педагогические кадры будут владеть новой педагогической технологией, теоретическими основами и практикой развития организационной культуры от преимущественно «поверхностного» до преимущественно «глубинного» уровня» (по Э. Шейну);

- будет внедрена модульная технология управления учреждением на основе принципов: самоорганизации, саморазвития и самоконтроля.

Организационная культура является основой жизненного потенциала организации [3, 94]. Организационная культура, порождая высокую мораль, чувство ответственности за решение проблем, побуждает к высокому уровню деловой активности, которая способствует обеспечению качественного образования. Иными словами, организационная культура определяет отношение людей друг к другу, к целям организации, их представления о том, что делать в тех или иных ситуациях.

Среди многочисленных факторов, влияющих на формирование организационной культуры, особое значение имеют: коммуникация, мотивация, структура управления образовательной организацией. Управление организационной культурой образовательного учреждения представляет собой осознанный и целенаправленный процесс, который должен быть соответствующим образом спланированным, организованным, контролируемым, мотивированным, а также ориентированным на

формирование и развитие традиций, ценностей, норм и правил поведения, благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе как составляющие ядра организационной культуры [8, 21].

Одним из важнейших условий развития организационной культуры является создание инновационной образовательной среды, основанной на запросах общества, государства, рынка труда; отвечающей стратегическим направлениям развития образования России; создающей условия для непрерывного профессионального саморазвития персонала и студентов. Качество оказываемых нами услуг – стратегический показатель и залог благополучия коллектива техникума, раскрытие его потенциала. И поэтому развитие организационной культуры образовательного учреждения является одной из актуальных проблем современного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Авдеенко, Н. О. Бережливое производство. Основы [Текст]: учебное пособие. – Н.О.

Авдеенко. – М.: Маркет ДС, 2008. – 352 с.

2 Виханский, О. С., Наумов, А. И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс: учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 364 с.

3 Камерон, Куин, К. Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ.; под ред. И. В. Андреевой. – СПб: Изд-во «Питер», 2001. – 320 с.

4 Новиков, А. Б. Учебный процесс в логике исторических типов организационной культуры // Народное образование, 2008. – № 3. – С. 160–168.

5 Организационная культура и лидерство [Текст]: учебное пособие. – Э. Г. Шейн. – СПб.: Питер, 2002. – 135 с.

6 Малыгина, Л. Б. Организационно-педагогическая культура образовательного учреждения. – Волгоград: Учитель, 2011. – 143 с.

7 Спивак, В. А. [и др.]. Корпоративная культура: теория и практика. – СПб.: Питер, 2001. – 345с.

8 Буюева, И. И. Формирование корпоративной культуры педагогических сообществ // Мир образования – образование в мире. – 2007. – №3. – С. 73–79.

ФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ БИОФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕТЕРИНАРНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ВПО

Шталева Н.Р.

Абстракт. Повышение качества подготовки выпускников учреждений высшего профессионального образования по направлению подготовки 111801 Ветеринария при переходе на федеральные образовательные стандарты третьего поколения связано с формированием содержания образования по учебной дисциплине «Биологическая физика». В статье показаны закономерности, источники и факторы интеграции физического и биологического знания в знание биофизическое, направления и тенденции взаимосвязи физики и биологии, описан дидактический синтез как уровень интеграции физики и биологии, предложено модульное структурирование учебного материала на основе важных для подготовки ветеринарного врача биофизических теорий.

Abstract. Increasingly attention to the quality of studying skills specialists from veterinary faculties (111801 Veterinary) connecting with the 3d generation educational standards, deals with the forming educational content in such discipline as Biophysics.

This article is considered the regularities, sources and integrative factors between physical and biological knowledge in biophysical aspects, tendencies of physical and biological integration; didactical synthesis as a level of physics and biology integration; is suggested the module structure in studying material on the base of biophysical theories so important for future veterinary doctors.

Key words: integration, physical and biological theories, module structure of integration, veterinary.

Переход системы высшего профессионального образования на федеральные образовательные стандарты третьего поколения сталкивается с необходимостью решения ряда проблем. Важнейшая из них – повышение качества подготовки выпускников учреждений высшего профессионального образования. Её решение связано с формированием содержа-

ния образования специалистов, бакалавров, магистров на основе реализации требований ФГОС ВПО. Для специалиста по направлению подготовки 111801 Ветеринария на первом месте в стандарте стоит формирование готовности к врачебной деятельности, а именно к решению задач «по профилактике, диагностике болезней и лечению животных [1]. Пока-

жем возможности формирования данного качества на примере одной из биологических учебных дисциплин.

Среди дисциплин общепрофессионального ветеринарно-биологического цикла в базовой части стандарта находится учебная дисциплина «Биологическая физика». Следует отметить, что в образовательных стандартах специальности «Ветеринария» данной дисциплины не было. Ей соответствовала дисциплина «Физика и биофизика», еще ранее в учебных планах стояла дисциплина «Основы физики и биофизики». Как видим, даже из названия учебных дисциплин физика постепенно уходит на второй план, уступая место знанию биофизическому. Биологическая физика как отрасль научного знания является, согласно принятой классификации, биологической наукой по объекту изучения (биологические системы), использующей законы, понятия, методы физики для целостного познания живой материи. Этот факт позволяет судить, во-первых, об усилении роли биологического образования в подготовке ветеринарного врача. Во-вторых, об осознании насущной потребности ветеринарного специалиста в целостном знании о живом организме, поскольку биологическая физика является наукой синтезирующей, объединяющей знания физики и биологии, «цементирующей», по мнению Б.М. Кедрова, естественные науки. В-третьих, о накоплении достаточного опыта отражения научного биофизического знания в содержании образования в высшей школе, позволяющего определить чему обучать (какие вопросы биологической физики включить в содержание образования), кого обучать (студентам каких направлений и специальностей ВПО целесообразно преподавать биологическую физику) и как обучать (разработанность хотя бы отдельных вопросов методики обучения биофизике).

Анализ требований образовательного стандарта показал, что будущий ветеринарный врач должен знать физические основы жизнедеятельности организма, уметь грамотно объяснять процессы, происходящие в организме, с биофизической точки зрения, владеть знаниями об основных физических законах и их использовании в ветеринарии, а также навыками работы с лабораторным оборудованием. В описании условий реализации содержания образования ветеринарного врача стандарт предусматривает включение в учебный

план лабораторного практикума по биологической физике [1]. Следовательно, в содержание образования должны быть включены те разделы биологической физики, которые позволяют описать основополагающие процессы функционирования живого в его взаимосвязи с внешней средой. Для будущих специалистов-практиков, студентов ветеринарного факультета важно быть подготовленными к выполнению лабораторных исследований живого организма, владеть методами диагностики и терапевтического воздействия различными физическими факторами на пациентов.

Изучение требований ФГОС, опыт работы в ветеринарном вузе, а также результаты собственных исследований и их внедрение в образовательный процесс Уральской государственной академии ветеринарной медицины [2] позволяют нам говорить о целесообразности формирования содержания учебной дисциплины «Биологическая физика» на основе интегративно-модульного подхода, сущность которого применительно к содержанию образования ветеринарного врача заключается в соединении физики и биологии на основе биофизических теорий, в модульном структурировании содержания образования, использовании приемов, способов и средств синтеза физических и биологических знаний в различных формах организации обучения. Как показали наши исследования, результатом реализации данного подхода явилось повышение качества биофизического образования студентов ветеринарного факультета, развитие их естественнонаучного мышления, формирование профессиональной направленности.

Моделируя содержание биофизического образования, мы опирались на знание следующих закономерностей соединения физики и биологии. Во-первых, раскрытие биологической физики как отрасли научного знания требует соединения физических и биологических научных знаний. Во-вторых, при изучении живых объектов биологические явления несводимы к физическим, а биологические – к физическим. В-третьих, изучение живых объектов связано с физической или с биологической редукцией биофизического знания. В-четвертых, биологическая физика предполагает синтез индуктивных и дедуктивных методов познания, что должно найти отражение в методике её изучения.

Учет выявленных закономерностей позволил нам определить и обосновать уровень интеграции физики и биологии в содержании биофизического образования – уровень дидактического синтеза. Под дидактическим синтезом содержания образования в вузе мы понимаем формирование и развитие целостности содержания образования за счет соединения знаний и способов деятельности, упорядочения образовательных структур (модулей, курсов, предметов, дисциплин), обобщения структурных элементов содержания образования в соответствии с дидактической целью профессионального образования.

Дидактический синтез как образовательный феномен рассмотрен в работах М.Н. Борулава, С.Н. Бабиной, С.А. Старченко, В.Н. Максимовой и др. Ими выделены следующие функции дидактического синтеза: методологическая, дифференцирующая, функция профессиональной направленности, функции модернизации и оптимизации учебного материала. На общеобразовательном уровне эти функции реализуются через обучающую, развивающую и воспитывающую функции.

Объективными источниками синтеза физических и биологических знаний в образовании ветеринарного врача являются: целостность живого организма как объекта познания; межнаучное взаимодействие физических и биологических знаний; целостный характер биофизического научного знания; высокие темпы внедрения научного знания в медицину и ветеринарию; историческая предрасположенность соединения физики и биологии в содержании образования ветеринарного врача.

Важно учесть следующие тенденции развития естественнонаучного образования в вузе: заинтересованность студента, общества, государства в целостном фундаментальном образовании; развитие содержания образования в направлении его индивидуализации и гуманизации, динамичности и вариативности представления.

Факторами формирования содержания биофизического образования в ветеринарном вузе в условиях дидактического синтеза являются потребности и профессиональные интересы студентов, потребности общества в ветеринарных врачах, целевые установки образовательного учреждения на подготовку ветеринарного специалиста определенного уровня и качества.

Основными направлениями синтеза физических и биологических знаний являются: синтез физических и биологических знаний без включения химических процессов и явлений, без анализа макроструктурного, молекулярного представления химических превращений, происходящих на уровне живой материи, в содержание биофизического образования; синтез физики и биологии с включением в содержание биофизического образования химической формы познания материального мира; синтез физики, химии и биологии как единого содержания, раскрывающего целостность естественнонаучной картины мира.

В основу классификации дидактического синтеза нами положены: содержание знаний, виды познавательной деятельности студентов, цель образовательного процесса. Информационный дидактический синтез раскрывает соединение знаний. По уровню организации содержания биофизического образования это может быть модульный синтез, реализующийся через конструирование модулей содержания биофизического образования; внутрипредметный синтез, который обеспечивает повышение целостности и обобщение биофизического содержания; межпредметный синтез, основанный на соединении физики, биологии, предметов профессиональной подготовки. В моделировании различных видов познавательной деятельности (исследовательской, поисковой, проектировочной и т.п.) проявляется деятельностьный синтез. В вузе профессиональной направленности (к таковым относится ветеринарная академия) синтез раскрывает соединение фундаментальной и прикладной подготовки студентов, развивает естественнонаучное мышление, решает проблему формирования отношения студентов к получаемой профессии, в учреждении высшего образования университетского типа целью образовательного процесса на основе дидактического синтеза будет повышение теоретического уровня познания объектов, развитие теоретического мышления, формирование умений организовывать, планировать, стандартизировать и алгоритмизировать свою деятельность.

Дидактический синтез физики и биологии в вузе осуществляется следующими способами: через отражение в содержании образования научного биофизического знания, модульное структурирование содержания биофи-

зического образования, формирование у студентов структуры учебно-исследовательской деятельности, через теоретическое обобщение биофизического материала различными приемами и средствами.

Полагаем, что целесообразно в содержание образования ветеринарного врача включить следующие модули: биомеханика, биоакустика, гемодинамика, биологическая термодинамика, электрокинетические явления в клетке, живой организм в электромагнитном поле. Генерализующим фактором формирования содержания в данном случае выступают биофизические теории как структурный элемент научного биофизического знания. Биофизические теории, по мнению Т.Н. Шамаевой, отличаются от физических теорий, так как биологическая физика, в отличие от физики, является не фундаментальной наукой, а промежуточной, следовательно, изучает не конкретную форму движения материи, а взаимный переход физической и биологической форм движения материи. Ею же предложено рассматривать биофизическую теорию как теорию (развивающуюся систему знаний), раскрывающую физические закономерности функционирования живых организмов [3]. Мы относим биологическую физику к ряду синтезированных наук, в которых физическое и биологическое знания выступают основанием для исследования тех или иных научных фактов, формулирования биофизических понятий, вывода новых биофизических законов и уравнений или выявления ряда допущений при использовании для описания закономерностей живого физических законов. Не вдаваясь в сравнительный анализ и классификацию теорий, отметим, что ряд биофизических теорий можно отнести к теориям формирующимся, активно развивающимся, что затрудняет педагогу их включение в содержание образования.

Второй аспект. Биологическая физика изучается студентами в первом семестре первого курса. Стандартом образования и учебным планом академии не предусмотрено изучение студентами ветеринарного факультета математики, методы математической и вариационной статистики студентами будут изучаться во втором семестре в учебной дисциплине «Информатика с основами математической биостатистики». Поэтому математический аппарат студента – будущего ветеринарного

врача крайне беден и ограничен лишь школьным. Этого недостаточно для овладения знаниями теоретической биофизики. Следовательно, изложение биофизического материала не должно содержать сложных математических выкладок, громоздких выводов формул. Отбор содержания образования по учебной дисциплине «Биологическая физика» должен учитывать возможность его реализации во всех формах организации аудиторных занятий в вузе и в ходе самостоятельного изучения студентами учебного материала (на биофизических лекциях, в лабораторных биофизических практикумах, на биофизических конференциях, практикумах по решению биофизических задач, при самостоятельной работе студентов с различными информационными источниками).

Таким образом, реализация требований федерального образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 111801 Ветеринария направлена на повышение качества подготовки выпускников и связана с формированием содержания образования, в том числе и по учебной дисциплине «Биологическая физика». Учет закономерностей, источников и факторов интеграции физического и биологического знания в знании биофизическом, направлений и тенденций взаимосвязи физики и биологии обусловил целесообразность интеграции физики и биологии на уровне дидактического синтеза и модульного структурирования содержания образования на основе важных для подготовки ветеринарного врача биофизических теорий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 111801 «Ветеринария». Квалификация (степень) специалист. – М., 2010. – 39 с.
- 2 Старченко, С. А., Шталева, Н. Р. Методические основы осуществления дидактического синтеза естественнонаучного образования. – Челябинск: Издательство ЧГТУ, 2005. – 30 с.
- 3 Шамаева, Т. Н. Структурные элементы научных знаний в курсе медицинской и биологической физики. – Челябинск: ООО «Диалог-полиграф», 2007. – 51 с.

МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Голендухина Т.Р.

Абстракт. В данной статье рассматривается проблема межэтнической толерантности как личностного качества индивида с точки зрения психологии и педагогики. Выявляются категории последствий межнационального взаимодействия; уточняется понятие «межэтническая толерантность».

Ключевые слова: личность, толерантность, межэтническая толерантность, ценности.

Abstract. This article is considered the problem of inter-ethnic tolerance through a human's personal quality from the psychological and pedagogical points of views. Consequences of international interactions are pointed out; "the inter-ethnic tolerance concept" is specified.

Key words: personality, tolerance, the inter-ethnic tolerance, system of values.

Толерантность представляется как одна из важнейших гуманитарных общечеловеческих и социокультурных ценностей и принцип деятельности индивида.

Этническая толерантность (гр. *ethnos* – род, племя, народ + лат. *tolerantia* – терпение, снисхождение) трактуется современными исследователями как особая черта любого этноса, как неотъемлемый элемент структуры этнического менталитета, ориентирующегося на терпимость, признание легитимности «чужой правды», отсутствие или ослабление реакции на какой-либо неблагоприятный фактор в межэтнических отношениях [6, 516].

Этнопсихология трактует этническую толерантность как способность человека проявлять терпимость к малознакомому образу жизни представителей других этнических групп, к их обычаям, традициям, поведению и т.д. Она проявляется в различных ситуациях полиэтнического взаимодействия [7].

Межэтническая толерантность подразумевает наличие определенных взаимосвязей и взаимоотношений на основе уважения, понимания, признания и принятия, в процессе которых люди, принадлежащие к разным национальным общностям и придерживающиеся различных религиозных взглядов, обмениваются духовными ценностями, мыслями, чувствами, опытом [4]. И толерантность в полиэтническом взаимодействии зависит от общего уровня личности, от умения воспринимать и соблюдать общечеловеческие нормы и мораль. Это есть личная способность каждого человека адекватно воспринимать представителей других этносов и контактировать, взаимодействовать с ними.

Межэтническая толерантность, выступая как личностное качество, изменяет формы полиэтнического взаимодействия, что дает, соответственно, различные последствия такого взаимодействия.

Согласно работе английского психолога С. Бочнера, последствия таких взаимодействий различны. Он выделяет четыре категории последствий межнациональных контактов: геноцид, ассимиляция, сегрегация, интеграция. Каждая категория имеет свои характерные особенности:

1. Геноцид: когда одна этническая группа, доминирующая по каким-то критериям над другой, уничтожает всех членов группы меньшинства. В психологическом плане эта категория есть выражение предельной нетерпимости (интолерантности) к иному образу жизни, другой «картине мира», в основе которой лежит отсутствие уверенности в позитивности образа «мы», что в свою очередь ведет к ненависти и агрессии против других.

2 Ассимиляция: происходит поглощение одной культуры другой, т.е. этнокультура доминирующей группы поглощает этнокультуру группы меньшинства, в результате чего этнокультура меньшинства исчезает. В психологическом плане ассимиляция – это проявление более «мягкого» варианта интолерантности к иной культуре.

Сегрегация предполагает обособленное, автономное существование этнических групп. В плане межэтнического взаимодействия эта категория более прогрессивна по сравнению с предыдущими категориями, т.к. этнические группы «допускают» существование других общностей с иной «картиной мира», но на определенном расстоянии друг от друга.

Интеграция – это сохранение различными этносами собственной культуры, но при этом объединяющихся в некое единое поликультурное сообщество [1, 147]. Интеграция является наиболее позитивным видом межэтнического взаимодействия, при котором этногруппы принимают иной образ жизни, другую «картину мира», ценности и нормы, находя

положительные моменты в таком разнообразии и подобном взаимном существовании.

Интеграция, как считает Б.С. Гершунский, есть взаимообогащение, приобретение системой жизненных приоритетов новых качеств, не сводимых к простой механической сумме интегрируемых компонентов, а как качеств принципиально новых, инвариантных, единых. В целом интеграция предусматривает для всех равные возможности и права и поддерживает взаимную толерантность.

Гармоничное полиэтническое взаимодействие возможно только на принципах интеграции, т.к. для понимания и принятия других нужно уважать и собственную культуру; быть уверенным в ее ценности и значении; не уничтожать другого, не стремиться переделывать на свой лад; уважать в нем право быть самим собой; научиться не страдать от этого различия; сознавать, что отличие не несет угрозы твоей индивидуальности [3].

Результатом взаимодействия толерантных личностей является достижение подлинного взаимопонимания, состоящего не только в понимании представителя другого этноса, но и его отношения к себе как равного партнера по общению, в понимании его как личности. Степень межэтнической толерантности в данном случае зависит от степени взаимопонимания взаимодействующих представителей разных этносов. Как явление социальной перцепции этническую толерантность рассматривает психолог Н.М. Лебедева, которая при этом понимает межэтническую толерантность как отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, т.е. при наличии позитивного образа иной культуры, сохраняя позитивное восприятие своей собственной. Иными словами, межэтническая толерантность является характеристикой межэтнической интеграции, для которой характерно позитивное отношение к своей этнической культуре и к этническим культурам других наций, основанное на ценностном равенстве этнокультур и отсутствии в этом плане преимущества одной культуры перед другой [2].

Другой психолог, Е.И. Шлягина, трактует межэтническую толерантность как установочное образование личности, выражающееся в терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям, идеям [5].

Межэтническая толерантность, исходящая из приоритета общечеловеческих ценно-

стей, сама является ценностью современного общества, которая исполняет роль смысла жизни. С одной стороны, она включает в себя систему ценностей, взглядов, стереотипов демократического толка, базирующихся на признании принципа толерантности в межэтнических отношениях, с другой, – умение человека принимать людей с иной культурой, сознанием, традициями, быть психологически готовым к взаимодействию с представителями других национальностей на основе терпимости, уважения и согласия.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что межэтническая толерантность – это многогранный феномен, суть которого состоит в утверждении ценности человеческого достоинства, неприкосновенности каждой личности, независимо от ее происхождения, это некий фактор, укрепляющий мир. В этом и заключается одна из ценностных ориентаций современного общества. И как мы полагаем, межэтническая толерантность как ценностная ориентация есть путь к достижению гуманного сосуществования представителей разных национальностей. Что делает межэтническую толерантность идеалом, ценностью, крайне важной как для отдельной личности, так и общества в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Комаров, В. П. Толерантность в общении студенческой молодежи / О. В. Исаева, Л. Ф. Гайсина, Н.А. Гамова. – Самара: Сам.ГПУ, 2003. – 215 с.
- 2 Лебедева, Н. М. Межкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетентности / Н. М. Лебедева, О. В. Лунева, Т. Г. Стефаненко. – М.: РУДН, 2003. – 278 с.
- 3 Насырова, М. Б. Воспитание культуры межнационального общения: учебное пособие для студентов педагогических специальностей вузов / М. Б. Насырова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004. – 140 с.
- 4 Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов: в 3 кн. – М.: Владос, 1994.
- 5 Шлягина, Е. И. Этническая толерантность личности: опыт эмпирического исследования / Е. И. Шлягина // Век толерантности. – 2001. – № 3–4. – С. 132.
- 6 Тавадов, Г. Т. Этнология: словарь-справочник / Г. Т. Тавадов. – М.: Просвещение, 1998. – С. 516.
- 7 Этнопсихологический словарь. – М.: Академия педагогических и социальных наук, 1999. – 342 с.

ПОНЯТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Муфтахова Е.А.

Абстракт. Описывается история развития понятия самостоятельности в педагогической теории и практике. Приведены основные подходы к определению понятия, его характеристики, виды самостоятельности, роль самостоятельности в профессиональной подготовке студентов.

Abstract. The history of the development of the concept of autonomy in educational theory and practice is describe. Are the main approaches to the definition, its characteristics, types of autonomy, the role of self-reliance in the training of students were considered.

В последние годы существенно повысились требования со стороны работодателей к специалистам среднего звена. Современному специалисту недостаточно обладать набором базовых профессиональных знаний и умений, необходимо постоянно поддерживать их на уровне, достаточном для предоставления квалифицированных профессиональных услуг.

Достижение высокого профессионального уровня выпускника является основной задачей учреждений среднего специального образования, что в свою очередь обеспечивает социальную защищенность и конкурентоспособность будущего специалиста в его профессиональной деятельности.

Овладение студентами способами самостоятельной познавательной и профессиональной деятельности в период обучения закладывает основы профессиональной деятельности, профессионализма и мастерства будущего специалиста, способствует развитию самостоятельности. Поэтому так важно сформировать у студентов умения и навыки профессиональной самостоятельности, которые стали бы подлинным достоянием личности.

Проведенный нами анализ педагогической литературы свидетельствует, что проблема формирования и развития самостоятельности в теории педагогики не нова и разрабатывалась учеными на протяжении всей истории педагогической науки.

Еще в трудах Я.Л. Коменского, К.Д. Ушинского, Д.И. Писарева [11; 24; 17] подчеркивалось значение самостоятельного учебного труда для активизации самостоятельного мышления.

В настоящее время понятие самостоятельности в педагогике достаточно широко изучено, определены основные виды самостоятельности, которые обусловлены, как правило, видами деятельности; компоненты самостоятельности; процессы развития и формиро-

вания самостоятельности; педагогические условия, в которых формируется самостоятельность. Однако подходы к определению этого понятия весьма различны и требуют глубокого анализа, обобщения и конкретизации.

Педагоги-исследователи рассматривают это сложное понятие в разных ракурсах. Исследуя феномен самостоятельности, С.М. Вишнякова определяет его как личностное качество, выраженное в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, принимать решения и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем [5].

В работах П.И. Пидкасистого самостоятельность характеризуется как важнейшее качество учебной деятельности и определяется через «умение самостоятельно ставить цель деятельности, актуализировать необходимые для решения задачи знания и способы деятельности; ...планировать свои действия, корректировать их осуществление, соотносить полученный результат с поставленной целью» [16]. И.Я. Лернер определяет самостоятельность как способность систематизировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постороннего руководства и помощи извне [12]. Во многих педагогических исследованиях самостоятельность рассматривают в сочетании с познавательной активностью, направленной на приобретение знаний и умений. Так как самостоятельность всегда требует активности, то она тем самым неизбежно меняет отношение учащегося к цели, процессу и средствам познания. Так, по мнению И.П. Подласого, «более активные учащиеся, как правило, и более самостоятельные; недостаточная собственная активность учащегося ставит его в зависимость от других и лишает самостоятельности» [18, 365].

Познавательная активность, таким образом, является необходимым условием для развития самостоятельности в обучении, в то же время самостоятельность определяет характер деятельности и способствует дальнейшему формированию познавательной активности. Так как самостоятельность всегда требует активности, то она тем самым неизбежно меняет отношение учащегося к цели, процессу и средствам познания. Самостоятельность следует связывать не только со способностью действовать без посторонней помощи, но и со способностью достигать цель деятельности без помощи со стороны.

В большинстве педагогических исследований последних десятилетий самостоятельность рассматривается как интегративное понятие сразу в двух разных, но взаимосвязанных аспектах: как характеристика учебной деятельности и как черта личности [1; 4; 15; 24].

Самостоятельность как одна из ведущих черт личности проявляется и формируется в процессе деятельности и характеризуется набором способностей и личностных качеств: волей, активностью, ответственностью, инициативой. Самостоятельность как характеристика учебной деятельности определяется как способность учащегося ставить цель деятельности и достигать ее без помощи со стороны, определяемую его знаниями, умениями и навыками.

С одной стороны, самостоятельность личности определяет ее способность к самостоятельной деятельности, с другой – самостоятельная деятельность развивает и формирует самостоятельность как личностное качество. Возрастая в процессе деятельности, самостоятельность приобретает тенденцию переноса познавательных и интеллектуальных умений и навыков, способов деятельности на другие родственные виды деятельности, так познавательная активность и самостоятельность студента в образовательном процессе служат предпосылками к формированию профессиональной самостоятельности.

Несмотря на такое разнообразие подходов к определению понятия «самостоятельность», можно выделить общие свойства, определяющие феномен самостоятельности и связанные с ним качественные характеристики – это умение самостоятельно определять цель деятельности, планировать свои дейст-

вия, корректировать их осуществление, соотносить полученный результат с поставленной целью, склонность брать на себя ответственность за результаты своей деятельности.

Далеко не полный анализ различных подходов к определению понятия «самостоятельность» позволил нам сформулировать следующее определение самостоятельности. Самостоятельность – это одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами, способности действовать сознательно и инициативно в незнакомых условиях, проявлять ответственное отношение к результатам своей деятельности.

Следует отметить, что понятие «самостоятельность» – это сложное структурное образование, для которого характерно видовое разнообразие. В связи с этим учеными принимаются различные попытки выделения ее видов, определяемых особенностями деятельности, в ходе которой самостоятельность проявляется и формируется.

В педагогической литературе в настоящий момент выделены и описаны следующие виды самостоятельности, в зависимости от видов деятельности:

– познавательная самостоятельность – способность учащихся организовывать свою познавательную деятельность, овладевать новыми знаниями и способами деятельности (Е.Я. Голант, Л.Г. Вяткин, Б.Н. Есипов, И.Я. Лернер, Т.И. Шамова и др.) [8; 6; 10; 12; 25]. При этом ученые познавательную самостоятельность определяют как один из важнейших видов познавательной деятельности учащихся. Развитие познавательной самостоятельности в учебной деятельности является предпосылкой проявления данного качества в других видах деятельности, в том числе и в профессиональной.

– творческая самостоятельность – способность личности к самореализации, через стремление продолжать познавательную деятельность за пределами заданной ситуации, способность создавать что-то новое (П.И. Пидкасистый, И.Я. Лернер, В.П. Симонов, и др.) [16; 12; 21]. По их мнению, самостоятельность, проявляющаяся в репродуктивной деятельности, существенно отличается от самостоятельности творческой продуктивной деятельности. Это объясняется характером и

уровнем развития учебно-познавательной деятельности учащихся: чем выше уровень продуктивности деятельности, тем больше выражена у учащихся способность к самостоятельной постановке и решению учебных, профессионально ориентированных или житейских проблем.

– учебная самостоятельность – умение учащихся ставить перед собой различные учебные задачи и самостоятельно решать их, способность расширять свои знания и умения по собственной инициативе, умение учиться (Н.А. Половникова, Б.Н. Есипов, М.Н. Скаткин, А.В. Усова и др.) [19; 10; 22]. Учебная самостоятельность возникает и развивается при условии наличия у учащихся определенного объема знаний, умений и навыков самостоятельной работы.

– умственная самостоятельность – условие овладения приемами и способами умственной деятельности, определяемая уровнем сформированности следующих интеллектуальных умений: видеть проблему, переформулировать ее на своем языке, предвидеть возможный результат, критически относиться к содержанию учебного задания, ставить вопросы по содержанию задания и т.д. (И.А. Архипова, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, А.М. Матюшкин и др.) [2; 9; 7; 14].

– профессиональная самостоятельность – способность определять направление своей профессиональной деятельности, принимать решения и нести за них полную ответственность, самостоятельно изменять свои профессиональные действия при отклонениях в условиях работы (С.Я. Батышев, А.К. Маркова, М.В. Ретивых и др.) [3; 13; 20; 21].

В образовательном процессе техникума основным видом деятельности студентов является учебно-профессиональная, в ходе которой происходит становление личности будущего специалиста, приобретаются знания, формируются умения и навыки, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки можно говорить лишь о *формировании учебно-профессиональной самостоятельности* как о способности самостоятельно осуществлять учебно-профессиональную деятельность.

В будущем, в процессе регулярной профессиональной деятельности, происходит дальнейшее развитие профессиональной само-

стоятельности, однако ее основы закладываются при подготовке специалистов, поэтому большинство исследователей считает, что необходимым условием для развития учебной, а затем и профессиональной самостоятельности является специально организованный процесс подготовки будущих специалистов с первых лет их обучения в техникуме.

Формирование учебно-профессиональной самостоятельности в процессе обучения предполагает, наряду с приобретением студентами специальных знаний, умений и навыков, развитие их личностных и профессионально значимых качеств. Самостоятельное осуществление учебной, а затем и профессиональной деятельности превращает саму личность в фактор дальнейшего развития деятельности. Приобретение специалистом новых деловых и личностных качеств выводит профессиональную деятельность на качественно новый уровень, что в свою очередь приводит к последующему личностному развитию [1; 4; 26; 27].

Формирование учебно-профессиональной самостоятельности рассматривается нами как поэтапный последовательный процесс взаимодействия педагога и обучающегося, результатом которого является достижение студентом определенного уровня сформированности учебно-профессиональной самостоятельности.

Формирование самостоятельности организуется в рамках общего процесса профессионального обучения и предполагает создание педагогических условий, в которых наиболее полно развиваются личностные качества студента, проявляются и формируются профессионально значимые навыки и умения. Успешная реализация этого процесса зависит от применяемых методов, организационных форм и средств обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Аллаеров, И. А. Самостоятельная учебно-познавательная работа учащихся средних специальных учебных заведений и дидактические условия ее эффективности: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – Челябинск, 1985. – 20 с.
- 2 Архипова, И. А. Психологические особенности формирования у студентов умения учиться самостоятельно: дисс... канд. псих. наук. – Л., 1984. – 155 с.

3 Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С. Я. Батышев, М. Б. Яковлева, В. А. Скакун. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.

4 Беляева, И. А. Развитие у будущих специалистов по связям с общественностью профессионально-познавательной самостоятельности: дисс. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2009.

5 Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

6 Вяткин, Л. Г. Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов младших курсов: сб. статей / под ред. Л. Г. Вяткина. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1995. – 128 с.

7 Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М.: Книж. дом «Университет», 1999. – 332 с.

8 Голант, Е. Я. О самостоятельной работе в высшей школе. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1947. – 15 с.

9 Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

10 Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.

11 Коменский, Я. Л. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с.

12 Лернер, И. Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности и категория науки // Советская педагогика. – 1985. – №3. – 52 с.

13 Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 165 с.

14 Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 163 с.

15 Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

16 Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: учебное пособие / П. И. Пидкасистый. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 143 с.

17 Писарев, Д. И. Полное собрание сочинений: в 6 т. – Т. 2. – 2-е изд. Ф. Павленкова. – СПб., 1894.

18 Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

19 Половникова, Н. А. Воспитание познавательной самостоятельности. – Казань: Таткнигоиздат, 1986. – 203 с.

20 Ретивых, М. В. Подготовка школьников к профессиональному самоопределению. – Брянск: Изд-во БГПУ, 1999. – 111 с.

21 Симонов, В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: учеб. пособие для студентов педвуза, учителей и слушателей ФПК / В.П. Симонов. – М.: Межд. пед. акад., 1995. – 192 с.

22 Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

23 Усова, А. В. Формирование у учащихся общих учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. – 33 с.

24 Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: собр. соч. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – С.11–283. – 174 с.

25 Шамова, Т. П. и др. Управление учебным процессом в школе на основе технологических карт преподавателя. – М., 1994.

26 Шевцова, Т. И. Формирование профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя: дисс. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2008. – 237 с.

27 Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: «Смысл», 2001. – 356 с.

Абиль Е.А., доктор исторических наук, профессор, проректор по научной работе и зарубежным связям, Костанайский педагогический институт, Казахстан

Большакова З.М., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Челябинский государственный педагогический университет, Россия

Бутенко Н.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Челябинский государственный педагогический университет, Россия

Веденьева Н.В., заместитель директора по научно-методической работе, Миасский педагогический колледж, Россия

Голендухина Т.Р., старший преподаватель, Курганский государственный университет, Россия

Гревцева Г.Я., доктор педагогических наук, профессор, Челябинская государственная академия культуры и искусств, Россия

Демин В.И., директор, Миасский автомеханический техникум, Россия

Елагина В.С., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Челябинского государственного педагогического университета, Россия

Иванова О.С., учитель, лицей № 13, г. Троицк, Россия

Корявцева М.О., заместитель директора по учебной работе, Миасский автомеханический техникум, Россия

Литвак Р.А., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинская государственная академия культуры и искусств, Россия

Муфтахова Е.А., преподаватель специальных дисциплин, Миасский автомеханический техникум, Россия

Новикова И.Ю., преподаватель, Челябинская государственная агроинженерная академия

Подобрий А.В., доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы, Челябинский государственный педагогический университет, Россия

Попцов А.Н., доцент кафедры естественно-научных дисциплин, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Россия

Похлебаев С.М., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры ботаники, экологии и методики преподавания биологии, Челябинский государственный педагогический университет

Сиоя Акифуми, научный сотрудник Университета Тсукуба, Япония

Сморгова Е.И., заместитель директора по учебной работе, Миасский педагогический колледж, Россия

Суханова А.А., заведующая лабораторией ЦКТ, Миасский автомеханический техникум, Россия

Третьякова И.А. кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры экологии и методики преподавания биологии, Челябинский государственный педагогический университет, Россия

Тропникова Н.П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, истории и философии, Уральская государственная академия ветеринарной медицины, Россия

Тулькибаева Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Челябинского государственного педагогического университета, Россия

Хаматнурова Е.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Россия

Чичиланова С.А., кандидат педагогических наук, доцент, Челябинская государственная аграрно-инженерная академия, Россия

Шталева Н.Р., кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, биофизики, математики и информатики, Уральская государственная академия ветеринарной медицины, Россия

Яковлев Е.В., доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Современная высшая школа: инновационный аспект», Русско-Британский Институт Управления

Яковлева Н.О., доктор педагогических наук, профессор, Челябинский государственный педагогический университет, Россия

Журнал «КМПИ Жаршысы» публикует статьи об оригинальных и ранее не печатавшихся результатах исследований в области социально-гуманитарных, физико-математических, технических, биологических, химико-технологических, экономических наук, по экологии, международным научным связям и т.п.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала после рецензирования. Отклоненные статьи повторно редколлегией не рассматриваются.

Статьи публикуются на казахском, русском и английском языках.

Журнал выходит четыре раза в год (январь, апрель, июль, октябрь).

Требования к статьям:

1. Принимаются к рассмотрению статьи объемом до 5 полных страниц формата А-4, включая схемы, таблицы, рисунки, резюме, список литературы.

2. К статье обязательно прилагаются:

– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, научное звание, ученая степень, должность, место работы (название вуза, организации, факультет, кафедра), рабочий телефон, факс, домашний адрес и телефон;

– рецензия;

– аннотация (аннотация статьи, публикуемой на казахском языке, должна быть на русском и английском языках; аннотация статьи, публикуемой на русском языке, – на казахском и английском языках);

3. Статьи предоставляются в машинописном виде (1 экз.) и на магнитном носителе.

4. Текст статьи должен быть набран в редакторе WORD в системе WINDOWS 98.

Шрифт: Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный. Параметры страницы – 20 мм.

Жирным шрифтом по центру: название статьи прописными буквами, ниже фамилия, имя, отчество (полностью).

5. Размер математических формул по усмотрению автора. Текст должен быть отформатирован по ширине, не содержать больших пробелов в формулах и между формулами, нумерация для формул строго по правому краю.

6. Иллюстрации (чертежи, графики, схемы, диаграммы) и таблицы оформляются согласно Инструкции ДАНК МН-АН РК (1998г.) по оформлению диссертаций и авторефератов.

Графический материал должен быть выполнен четко, в формате, обеспечивающем ясность передачи всех деталей, и представлен на электронном носителе.

7. Цитируемая в статье литература дается в виде списка в конце статьи (автор, название, вид издания, место, год издания, количество страниц в источнике) в порядке упоминания в тексте. Слово «ЛИТЕРАТУРА» по центру прописными буквами.

В тексте цифровые ссылки помечаются квадратными скобками.

Сноски даются цифрами постранично.

Подписной индекс для индивидуальных подписчиков 74081

По всем вопросам приема и публикации статей обращаться по адресу:

Қазақстан Республикасы, 110000,
Қостанай қ., Таран қ., 118
Қостанай мемлекеттік
педагогикалық институт,
бөл. №114, 116. Тел. (7142) 53-34-71
E-mail: kqpinauka@mail.ru

Республика Казахстан, 110000,
г. Костанай, ул. Тарана, 118
Костанайский государственный
педагогический институт
каб. №114, 116. Тел. (7142) 53-34-71
E-mail: kqpinauka@mail.ru

Басуға 2013 ж. 04.03 берілді.
Пішімі 60x84/8. Көлемі 13,8 б.т.
Тапсырыс № 0248 Тараламы 300 д.

Подписано в печать 04.03.2013
Формат 60x84/8. Объем 13,8 п.л.
Заказ № 0248 Тираж 300 экз.

Қостанай мемлекеттік педагогикалық
институтының баспасында басылған

Отпечатано в типографии Костанайского
государственного педагогического института